



INFORMACIÓN ESTRATÉGICA PARA EL REGRESO A CLASES EN MÉXICO 2021

CONeVAL

Consejo Nacional de Evaluación
de la Política de Desarrollo Social

Lo que se mide
se puede mejorar

Información estratégica para el regreso a clases en México 2021

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Insurgentes Sur 810, colonia Del Valle,
alcaldía de Benito Juárez, CP 03100
Ciudad de México

Citación sugerida: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
Información estratégica para el regreso a clases en México 2021. Ciudad de México:
CONEVAL, 2021.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Consejo Académico

María del Rosario Cárdenas Elizalde

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Armando Bartra Vergés

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Guillermo Cejudo Ramírez

Centro de Investigaciones y Docencia Económicas

Salomón Nahmad SittónCentro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social-Pacífico Sur**John Scott Andretta**

Centro de Investigación y Docencia Económicas

Claudia Vanessa Maldonado Trujillo

Universidad Autónoma Metropolitana

Secretaría Ejecutiva

José Nabor Cruz Marcelo

Secretario Ejecutivo

Karina Barrios Sánchez

Coordinadora General de Evaluación

Édgar A. Martínez MendozaCoordinador General de Monitoreo, Entidades
Federativas y Fortalecimiento Institucional**Alida Marcela Gutiérrez Landeros**

Coordinadora General de Análisis de la Pobreza

Daniel Gutiérrez Cruz

Coordinador General de Administración

COLABORADORES

Equipo técnico

Karina Barrios Sánchez

Alice Zahí Martínez Treviño

Carolina Maldonado Carreño

Andrea Karenina Torres Waskman

María Luisa Monroy Merchán

Andrea Guadalupe Espinosa Burguete

El equipo técnico agradece a:

La Dirección de Análisis del Desempeño: Juan Carlos Bernal Ruíz, Ari René Marneau Acevedo, Luis Eduardo Bastida Pérez, Haydeé Moreno Cruz, Lizeth Robles Jaramillo, por el apoyo recibido en el análisis de la información del Censo de Población y Vivienda 2020, el formato 911 para inicios del ciclo escolar 2019-2020 y la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa.

La Dirección de Análisis de Seguimiento a Resultados: Rosa María Bejarano Arias y Matilde Elizabeth Aguilar Martínez, por el apoyo recibido para el análisis de la oferta gubernamental federal.

La Dirección de Evaluación de Políticas: Christian Joel González Cuatianquis, Alma Verónica Corona García y Paola Plata Rojas, por el apoyo para la validación de las estimaciones derivadas del Censo de Población y Vivienda 2020, el formato 911 y la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa.

La Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, en específico a Héctor Vázquez Bonilla, Luis Daniel Aguilar Cervantes y Jovita Cázares Maldonado, así como a Gustavo Sánchez Moreno, Juan José Sandoval Rodríguez, Marlene Johvana Mendoza González y a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública por su apoyo en el diseño y la aplicación de la encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa. Apreciamos también la colaboración del personal de la institución que proporcionó información y retroalimentó los documentos emitidos por el CONEVAL.

A los investigadores Dra. Blanca Heredia (CIDE), Dra. Sandra García-Jaramillo (Universidad de los Andes), Dra. Teresa Bracho (Investigadora Independiente), Dra. Gabriela Pérez (CLEAR), Dr. Rafael de Hoyos (Xaber e ITAM), Dra. Rebeca Barriga (Colegio de México), Dr. Francisco Miranda (Mejoredu) y a la Mtra. Daniela Dorantes (Servicios de Juventud A.C.) por su participación en las mesas de trabajo Retos para la evaluación de la estrategia "Aprende en Casa II" y Factores de riesgos en la educación básica a distancia en el marco de la estrategia "Aprende en Casa II" realizadas en diciembre 2020.

Contenido

Índice de figuras, gráficas y cuadros	5
Glosario	10
Siglas y acrónimos.....	13
Introducción	16
Capítulo 1. Retos del Sistema Educativo Nacional en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19)	21
Modalidad educativa	22
Infraestructura educativa y recursos materiales	38
Capacitación docente.....	51
Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	60
Salud socioemocional	81
Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar	86
Rezago en los aprendizajes adquiridos	92
Capítulo 2. Experiencias y buenas prácticas internacionales en la educación a distancia y el regreso a clases.....	100
Modalidad educativa	101
Infraestructura educativa y recursos materiales	106
Capacitación docente.....	111
Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	114
Salud socioemocional	119
Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar en la educación.....	123
Rezago en aprendizajes adquiridos.....	125
Capítulo 3. Oferta gubernamental federal de Desarrollo Social para la atención a los retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en México	129
Modalidad educativa	134
Infraestructura educativa y recursos materiales	135
Capacitación docente.....	137
Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	138
Salud socioemocional	140
Rezago en los aprendizajes adquiridos	141
Capítulo 4. Retos y atención del Sistema Educativo Nacional en el regreso a clases presenciales.....	144

Experiencias, retos y buenas prácticas de la comunidad educativa en México.	
Resultados de la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa ..	145
Estrategia del Gobierno Federal para el regreso a clases presenciales.....	185
Conclusiones	215
Hallazgos y recomendaciones	218
Bibliografía.....	225
ANEXO 1. Principales referencias consultadas para la sistematización de experiencias y buenas prácticas internacionales en la educación a distancia y el regreso a clases en América Latina y el Caribe.....	240
ANEXO 2. Principales características de los programas y acciones federales de desarrollo social que contribuyen a la atención de los retos del SEN en el contexto de la pandemia por COVID-19.....	242
ANEXO 3. Información de contexto de la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa.....	256

Índice de figuras, gráficas y cuadros

Índice de figuras

Figura 1. Esquema para el análisis de la oferta de desarrollo social	131
Figura 2. Intervenciones, momentos clave y principios rectores de la Estrategia Nacional para el regreso a clases presenciales.	191

Índice de gráficas

Gráfica 1. Porcentaje de docentes* que consideran adecuadas o suficientes las condiciones de ventilación del salón de clases por tipo de escuela en México, 2014	43
Gráfica 2. Porcentaje de hogares con computadora, laptop o tableta, e internet por tamaño de localidad en México, 2020	47
Gráfica 3. Porcentaje de propiedad y exclusividad de las TICCAD en los hogares en México, 2020.....	48
Gráfica 4. Tasa de abandono total por nivel, tipo o modelo educativo en México, ciclo escolar 2017 - 2018.....	68
Gráfica 5. Porcentaje de NNA de 6 a 14 años que no asistieron a la escuela por condición de pertenencia a hogares con ingreso inferior a la Línea de Pobreza por Ingresos en México, 2018 y 2020	71
Gráfica 6. Porcentaje de jefes y jefas de hogar por nivel de escolaridad según el número de hijos de entre 6 a 17 años en México, 2020	75
Gráfica 7. Porcentaje de escuelas primarias y secundarias públicas que cuentan con Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) por tipo de servicio en México, ciclo escolar 2019-2020.....	84
Gráfica 8. Medios más utilizados para la comunicación durante la educación a distancia en México, 2020	88
Gráfica 9. Disposición de padres para que su hijo(a) regrese a clases presenciales en México, 2020	90
Gráfica 10. Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) por nivel educativo en México, 2017 y 2018.....	94
Gráfica 11. Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de los estudiantes de tercero de secundaria en México, por nivel de logro y nivel de marginación, 2017	96
Gráfica 12. Resultados de la prueba PLANEA en tercero de secundaria por nivel de logro educativo y tipo de escuela en México, 2017	97
Gráfica 13. Número de Programas y acciones federales de desarrollo social vinculados a las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación (DRPCE).....	142

Gráfica 14. Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que están ofreciendo clases presenciales o a distancia por ámbito de la localidad de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021	148
Gráfica 15. Preferencia de esquemas educativos para el regreso a clases en primaria por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021	149
Gráfica 16. Preferencia de esquemas educativos para el regreso a clases en secundaria por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021	150
Gráfica 17. Principales retos para la reapertura de las escuelas primarias y secundarias de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021	154
Gráfica 18. Principales retos para la reapertura de las escuelas primarias y secundarias de acuerdo con los docentes, 2021	155
Gráfica 19. Principales necesidades de capacitación en temas referentes al manejo de la COVID-19 y sus afectaciones por nivel educativo de acuerdo con los docentes, 2021...	156
Gráfica 20. Principales necesidades de capacitación en temas relevantes en el contexto del regreso a clases presenciales en escuelas que permanecen en educación a distancia por nivel educativo de acuerdo con los docentes, 2021	157
Gráfica 21. Principales necesidades de capacitación en temas relevantes en el contexto del regreso a clases presenciales en escuelas que reabrieron por nivel educativo de acuerdo con los docentes, 2021.....	158
Gráfica 22. Percepción sobre la asistencia escolar de las y los alumnos de primaria durante la pandemia por la COVID-19 por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021 ..	159
Gráfica 23. Percepción sobre la asistencia escolar de las y los alumnos de secundaria durante la pandemia por la COVID-19 por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021	160
Gráfica 24. Porcentaje de estudiantes inscritos en educación primaria y secundaria que no tienen comunicación o no atienden las actividades que se le encarga por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021	161
Gráfica 25. Percepción sobre el involucramiento de las autoridades relevantes para la reapertura de las escuelas en primarias y secundarias de acuerdo con directores y supervisores, 2021	163
Gráfica 26. Porcentaje de actividades realizadas en las escuelas primarias y secundarias para garantizar la reapertura por ámbito de localidad de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021	165
Gráfica 27. Percepción sobre la utilidad de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas primarias por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021	167
Gráfica 28. Percepción sobre la utilidad de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas secundarias por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021	169

Gráfica 29. Porcentaje sobre el uso pedagógico de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas primarias por ámbito de localidad de acuerdo con los docentes, 2021	171
Gráfica 30. Porcentaje sobre el uso pedagógico de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas secundarias por ámbito de localidad de acuerdo con los docentes, 2021	172
Gráfica 31. Percepción sobre los aspectos para mejorar de la Estrategia Aprende en Casa en opinión de los docentes de primaria y secundaria, 2021.....	174
Gráfica 32. Percepción sobre la continuidad de la Estrategia Aprende en Casa en primaria y secundaria de acuerdo con los docentes, 2021	175
Gráfica 33. Percepción sobre los retos para la educación durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 escuelas primarias y secundarias de acuerdo con los docentes, 2021	177
Gráfica 34. Percepción sobre los principales retos para el regreso a clases presenciales en escuelas primarias y secundarias de acuerdo con los docentes, 2021	179
Gráfica 35. Percepción sobre los retos para la educación durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 escuelas primarias y secundarias de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021	181
Gráfica 36. Percepción sobre los retos para el regreso a clases presenciales en escuelas primarias y secundaria, de acuerdo con padres, madres o tutores	184
Gráfica 37. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por tipo de informante.	256
Gráfica 38. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por nivel educativo.	256
Gráfica 39. Participación de docentes y directores en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por tipo de servicio.....	257
Gráfica 40. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por ámbito de localidad (2021) y grado de rezago social (2020).	258

Índice de cuadros

Cuadro 1. Retos y problemáticas en materia de Modalidad educativa para la continuidad de la educación en el contexto de COVID-19.....	37
Cuadro 2. Porcentaje y número de escuelas primarias y secundarias públicas con acceso a agua, servicios básicos de lavado y sanitarios por nivel de rezago social en México, ciclo escolar 2019-2020	38
Cuadro 3. Porcentaje y número de escuelas con acceso a internet inalámbrico, computadoras y promedio de computadoras con acceso a internet por nivel y servicio educativo, ciclo escolar 2019 – 2020.....	46

Cuadro 4. Retos y problemáticas de infraestructura para la continuidad de la educación en el contexto de COVID-19.....	49
Cuadro 5. Retos y problemáticas en materia de Capacitación docente para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19.....	60
Cuadro 6. Porcentaje de asistencia escolar de la población de 6 a 14 años por presencia de factores asociados a pautas discriminatorias en México, 2020.....	77
Cuadro 7. Retos y problemáticas en materia de Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19....	80
Cuadro 8. Retos y problemáticas en materia de salud socioemocional para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19.....	86
Cuadro 9. Porcentaje y número de escuelas primarias y secundarias públicas con intendentes y/o conserjes según grado de rezago social en México, ciclo escolar 2019-2020	89
Cuadro 10. Retos y problemáticas en materia de Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar para la continuidad de la educación el contexto de COVID-19	91
Cuadro 11. Problemáticas asociadas al Rezago de los aprendizajes adquiridos el contexto de COVID-19	99
Cuadro 12. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas con la Modalidad educativa frente a la pandemia de COVID-19	103
Cuadro 13. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas con la Infraestructura educativa y recursos materiales ante la pandemia de COVID-19.....	108
Cuadro 14. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas a Capacitación docente frente a la pandemia de COVID-19.....	112
Cuadro 15. Experiencias internacionales asociadas al Rezago en las trayectorias educativas y el abandono escolar frente a la pandemia de COVID-19	116
Cuadro 16. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas a la Salud socioemocional frente a la pandemia de COVID-19.....	120
Cuadro 17. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas a Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar en la educación frente a la pandemia de COVID-19	124
Cuadro 18. Experiencias internacionales asociadas al Rezago de aprendizajes adquiridos frente a la pandemia de COVID-19	126
Cuadro 19. Programas o acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación (DRPCE)	132
Cuadro 20. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Modalidad educativa	134

Cuadro 21. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Infraestructura educativa y recursos materiales.....	135
Cuadro 22. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Capacitación docente.....	137
Cuadro 23. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	138
Cuadro 24. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Salud socioemocional	140
Cuadro 25. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Rezago en los aprendizajes adquiridos	141
Cuadro 26. Mecanismos de atención de la Estrategia del Gobierno Federal para el Regreso a Clases de acuerdo con las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación en el contexto de la pandemia de COVID-19	204
Cuadro 27. Presupuesto Federal Asignado a los Programas o acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación (DRPCE) 2021.....	254
Cuadro 28. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por entidad federativa.....	257

Glosario

Abandono escolar	Número de alumnos que dejan la escuela en el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matricularon al inicio de cursos de ese mismo nivel educativo. ¹
Alumno (a) / estudiante / educando	Persona matriculada en alguno de los tipos, niveles, servicios y modalidades del Sistema Educativo Nacional que recibe conocimientos y orientación de un docente. ¹
Aprende en casa	Estrategia para continuar el aprendizaje de carácter equitativo a través de cuatro grandes medios: los libros de texto gratuito, la televisión, la radio para comunidades más apartadas, e internet a través de una plataforma. ²
Comunidad(es) Escolar(es)	Conjunto de actores involucrados en la escuela de educación básica como alumnos, madres y padres de familia, tutoras/es, personal docente y personal con funciones de dirección y trabajadores de apoyo a la educación. ³
Consejo Técnico Escolar	En la educación básica se trata del cuerpo colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela, encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión. En el Consejo Técnico Escolar (CTE), se observan y comentan las necesidades técnico-pedagógicas de la escuela y se planea la ruta de mejora la cual se expresa en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que el CTE revisa, ajusta o modifica al inicio de cada ciclo escolar. ⁴
Desafiliación educativa	Se refiere a la falta de interés, sentido e integración de las y los estudiantes a la comunidad educativa, hecho que pudiese propiciar el desinterés en las actividades escolares, el rezago y por ende aumenta la probabilidad de abandono escolar temporal o definitivo. ⁵
Docente	Es la persona que estimula, potencia, conduce o facilita el proceso de construcción de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones) entre los alumnos a partir de un programa de estudio específico. ¹
Educación básica	Tipo educativo en el Sistema Educativo Nacional. Es el primer tramo formativo obligatorio que comprende el mayor número de años de escolaridad; está compuesta por los niveles: inicial (general e indígena), preescolar (general, indígena, cursos comunitarios), primaria (general, indígena, cursos comunitarios) y secundaria (general, técnica y telesecundaria). Los rangos de edad típicos para cursar los niveles educativos son: inicial, de 45 días a 2 años 11 meses; preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años; y, secundaria, de 12 a 14 años. ¹

Escuela	Centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación. ¹
Federalismo Educativo	Desde el Constituyente de 1824, el régimen federal ha sido la organización política de nuestro país para lograr, en la rica diversidad de sus regiones, la unidad nacional. A partir del 18 de mayo de 1992, mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se transfirieron a los gobiernos de los estados los servicios de la educación básica y normal federales con los recursos humanos, económicos y materiales, así como los inmuebles; dichos servicios existen en educación preescolar, primaria, secundaria, normal y especial y se les conoce con el término de federalismo educativo. ⁶
Formato 911	Formato en el cual se solicita información detallada del centro de trabajo; incluye variables relacionadas con la población infantil, el personal docente, el administrativo y los recursos existentes. El registro de datos corre a cargo del responsable de cada centro de trabajo. ⁶
Multigrado	Escuelas en donde un docente imparte más de un grado, y aquellas en las que el número de grupos es mayor al número de docentes. ¹
Nueva Escuela Mexicana	Proyecto educativo y pedagógico establecido por la Ley General de Educación y con cuya publicación en el <i>Diario Oficial de la Federación</i> el 30 de septiembre de 2019, se determina que el Estado mexicano “buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad”. ⁷
Semáforo de riesgo epidemiológico/ Semáforo de riesgo epidémico	Mediante colores orienta el nivel de riesgo poblacional y de incremento o decremento de la actividad epidémica local, así como las medidas de seguridad sanitaria apropiadas para la reapertura de las actividades laborales, educativas y el uso del espacio público. Este semáforo, y se instrumenta por las autoridades federales, estatales, locales y por la ciudadanía en general. La estimación de riesgos se realiza de forma semanal y tiene una vigencia de dos semanas. ⁵
Sistema de Alerta Temprana	Conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad

educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios. Asimismo, permite fortalecer la capacidad de evaluación interna e intervención de las escuelas, en el marco de la autonomía de gestión.⁹

Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD)

El concepto es resultado de la digitalización y convergencia tecnológica de procedimientos técnicos, manuales, operativos e intelectuales; de saberes, soportes, redes, instrumentos, contenidos, servicios y usos sociales y socializados de distintos medios, utilizados en las telecomunicaciones, la teledifusión y la informática computacional para el acceso, la adquisición y la construcción de conocimientos. El término integra la propia evolución conceptual de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Más allá de los News Media (ligados a la digitalización de los clásicos medios de difusión), las TIC suelen incluir tanto los tradicionales medios impresos y audiovisuales (como radio, video y tv), así como las telecomunicaciones y los nuevos medios digitales informáticos y telemáticos. Asimismo, las TICCAD engloban los conceptos planteados por las TICA (Tecnologías de Información, Comunicación y Aprendizaje) y las TICSA (Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje).¹⁰

¹ DGPPyEE-SEP. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP.

² SEP. (5 de junio de 2020). ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-8.

³ SEP. (26 de enero de 2021f). ACUERDO por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa "La Escuela es Nuestra". *Diario Oficial de la Federación*.

⁴ SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.

⁵ Mejoredu. (2020d). *La desafiliación escolar en la educación media superior*. Educación en Movimiento (8), 1.

⁶ DGPPyEE-SEP. (2008). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación. México: Dirección General de Planeación y Programación, Secretaría de Educación Pública.

⁷ Presidencia de la República. Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*.

⁸ Secretaría de Salud. (14 de mayo de 2020). ACUERDO por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*.

⁹ DGDGE-SEP. (s.f.). Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

¹⁰ SEP (s.f.) Agenda Digital Educativa. Disponible en: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Siglas y acrónimos

AEL	Autoridades Educativas Locales
ALC	América Latina y el Caribe
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
Bienestar	Secretaría de Bienestar
CEAP	Comités Escolares de Administración Participativa
CEPAL	Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe
Conaedu	Consejo Nacional de Autoridades Educativas
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conaliteg	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
Conapo	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPSE	Comité Participativo de Salud Escolar
CTE	Consejo Técnico Escolar
Cultura	Secretaría de Cultura
DGPPyEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
DRPCE	Dimensión Relevante para la Continuidad de la Educación
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
ECOVID-ED	Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación
EGFRC	Estrategia del Gobierno Federal para el Regreso a Clases
EISA	Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
FAIS	Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social

FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FAM-IE	Fondo de Aportaciones Múltiples - Infraestructura educativa
FCE	Fondo de Cultura Económica
IFT	Instituto Federal de Telecomunicaciones
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIFED	Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
HSE	Habilidades Socioemocionales
LEC	Líderes de Educación Comunitaria
LPEI	Línea de Pobreza Extrema por Ingresos
LTG	libros de texto gratuitos
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NNA	Niñas, niños y adolescentes
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSC	Organismos de la Sociedad Civil
PFSEE	Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PMyT	Padres, Madres y Tutores
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratorio Agudo Severo
Sader	Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural

Salud	Secretaría de Salud
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
Sedatu	Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano
SEDIF	Sistemas Estatales para el Desarrollo Integral de la Familia
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SIPINNA	Sistema de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes
SNDIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
SisAT	Sistema de Alerta Temprana
TALIS	Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje
TICCAD	Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales
TICs	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UDEII	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Introducción

A más de un año de la declaración de la contingencia sanitaria internacional provocada por la propagación del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) y la implementación de las medidas de distanciamiento social para su contención, se observan múltiples afectaciones en todos los ámbitos de la vida social y económica. En cuanto al derecho a la educación, derivó en la necesidad de suspender las actividades escolares presenciales. Así, se observó el cierre masivo de escuelas y centros educativos en más de 190 países y el despliegue de modalidades de educación a distancia mediante el uso de diversas plataformas y mecanismos, principalmente de las tecnologías de información y comunicación. Además de estas medidas, la emergencia sanitaria originó afectaciones en el bienestar y salud de la comunidad educativa, así como la necesidad de tomar acciones para apoyar y movilizar a todos los actores involucrados en la educación (CEPAL y UNESCO, 2020a).

Las afectaciones de la crisis de la pandemia también se relacionan con las brechas y desigualdades preexistentes en el ámbito educativo, pues la implementación de educación a distancia supone un conjunto de modificaciones relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden tener consecuencias en el acceso y aprovechamiento de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) del servicio educativo (CEPAL y UNESCO, 2020a). A ello, hay que agregar las afectaciones de la crisis en el ingreso y bienestar de los hogares, que también pueden constituir una limitante para garantizar el acceso al derecho a la educación en el contexto de la COVID-19.

Una de las acciones de política más relevantes implementadas en México para la atención a la educación en este contexto es la Estrategia Aprende en Casa. Con ella se buscó dar continuidad al servicio educativo a partir de la suspensión de las actividades escolares presenciales el 23 de marzo de 2020¹, mediante el uso de la señal televisiva, radiofónica,

¹ Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP. Además de los siguientes modificatorios: Acuerdo número 06/03/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril del año en curso. Acuerdo número 07/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso. Acuerdo número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso.

plataformas digitales y recursos impresos para la transmisión de los contenidos curriculares a los NNA de educación básica en el país.

Esta Estrategia permitió brindar el servicio educativo a distancia durante la última parte del ciclo escolar 2019-2020 y todo el ciclo 2020-2021, sin embargo, dada la evolución reciente de las condiciones epidemiológicas y el avance de la Política Nacional de Vacunación contra el Virus SARS-CoV-2, el Gobierno federal plantea para el ciclo escolar 2021-2022 la necesidad de reabrir los planteles de nivel básico, esto mediante esquemas educativos mixtos que combinen la educación a distancia y presencial.

La propuesta del Gobierno federal de reabrir las escuelas se fundamenta en la necesidad de garantizar el servicio educativo a todos los NNA, especialmente aquellos pertenecientes a los grupos más vulnerables que enfrentan múltiples problemáticas para acceder a la educación a distancia (SEP, 2021c). Esta acción tiene correspondencia con las recomendaciones internacionales de reanudar la educación presencial con el fin de mitigar los impactos de la crisis de la pandemia y atender a los grupos de población más vulnerables (UNICEF, 2021a), no obstante, la reapertura de las escuelas implica diversos retos para garantizar las medidas de prevención en salud, al tiempo que puede derivar en modificaciones adicionales en el proceso educativo por la implementación de nuevas modalidades.

Considerando lo anterior, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) presenta la Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa, cuyo objetivo es contribuir al diseño e implementación de acciones de política para la atención a los retos y afectaciones de la pandemia por la COVID-19 en el acceso al derecho a la educación en México. La evaluación comprende el análisis de la Estrategia Aprende en Casa y de la Estrategia del Gobierno federal para el regreso a clases como principales acciones de política, y se centra en los niveles educativos primaria y secundaria, esto debido a la disponibilidad de información, así como en el énfasis que hacen las intervenciones en la atención a estos niveles.

Es importante mencionar que la evaluación se compone de dos documentos con alcances y objetivos diferentes pero complementarios: *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa* y el presente documento: *Información estratégica para el regreso a clases en México, 2021*. El primer documento proporciona evidencia para identificar la relevancia de la Estrategia Aprende en Casa en la atención a la educación

durante la pandemia, observando sus fortalezas y áreas de mejora y generando información que puede contribuir a la formalización de esta.

Por otro lado, el presente documento tiene por objetivo analizar los diferentes retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN) el contexto de la pandemia por la COVID-19, e identificar opciones de política pública en materia de desarrollo social que contribuyan con la atención de estos retos en el regreso a clases, generando información para mitigar o resarcir los efectos derivados de la pandemia de COVID-19 en el ámbito educativo. De manera que este componente busca fortalecer las acciones de política frente al proceso de regreso a clases, pero también genera evidencia relevante que puede ser considerada para la construcción de una política educativa de atención a mediano y largo plazo de dichas afectaciones.

Con el objetivo de ordenar y estructurar el análisis de los diferentes retos, se identificaron un conjunto de dimensiones o aspectos del proceso educativo alrededor de los cuales pueden agruparse las problemáticas que se vuelven relevantes para garantizar la continuidad de la educación en el contexto de la pandemia. Estas dimensiones, en lo sucesivo denominadas Dimensiones Relevantes Para la Continuidad de la Educación en el contexto de la pandemia de COVID-19, se construyeron a partir de la revisión de la evidencia disponible sobre las principales afectaciones de la pandemia en la educación y los mecanismos de política a través de los cuales se organiza la atención a estas afectaciones. De igual manera, su definición incorpora elementos observados en los análisis y evaluaciones en materia educativa realizados por el CONEVAL previo a la pandemia, y que contribuyen a definir espacios de incidencia de la política de desarrollo social orientada a atender las necesidades de educación en México y hacer efectivo este derecho social (CONEVAL, 2021a; CONEVAL, 2018).

Las dimensiones relevantes para la continuidad de la educación (DRPCE) son las siguientes: modalidad educativa, infraestructura educativa y recursos materiales, capacitación docente, rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar, salud socioemocional, comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar, así como rezago en los aprendizajes adquiridos. Estas dimensiones ordenan de manera transversal todo el documento, pues los capítulos se organizan considerando cada una de ellas.

Con base lo anterior, en el primer apartado se presenta una revisión y análisis de los principales retos que enfrenta el SEN para dar continuidad a la educación en el contexto de

la pandemia de COVID-19. Este ejercicio partió de una revisión teórica-conceptual sobre las afectaciones de la pandemia en la educación y sus implicaciones con la modalidad a distancia y la introducción de modelos mixtos, e incorporó la revisión de diversas fuentes estadísticas que dieran cuenta de dichas afectaciones. A partir de ello, se identificó un conjunto de retos y problemáticas susceptibles de intervención pública y cuya atención se considera prioritaria.

Con el propósito de ofrecer información útil para la atención de los desafíos antes mencionados, en el segundo apartado se desarrolló un recuento de las principales acciones implementadas en materia educativa a nivel internacional. Esta revisión abarcó estrategias educativas que han puesto en marcha los gobiernos de diferentes países de América Latina, así como diversas directrices y recomendaciones emitidas por organismos internacionales, que se orientan a la atención de los retos identificados en el capítulo uno. A partir de este ejercicio fue posible observar acciones que pueden considerarse para la mejora de las estrategias educativas orientadas a la mitigación de los efectos de la pandemia.

Para complementar lo anterior, en el capítulo tercero se desarrolla un análisis de la oferta gubernamental de desarrollo social federal que contribuye a la atención de los retos y problemáticas del SEN en el actual contexto. El análisis se llevó a cabo con base en la normatividad de las intervenciones e información programática generada por el CONEVAL, como el Inventario de acciones y programas de desarrollo social. Con ello, se busca generar evidencia que permita incorporar acciones adicionales de desarrollo social a la estrategia para hacer frente a los diversos retos en materia educativa.

Posteriormente, y dada la relevancia de considerar las experiencias de los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el capítulo cuatro se presentan diversas experiencias de la comunidad educativa en relación con el regreso a clases, los principales retos que identifican, así como algunas buenas prácticas a considerar. El insumo para la realización de este análisis fue la *Encuesta en línea Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa*, realizada por el CONEVAL en los meses de junio y julio de 2021 y que capturó información de más de 200,000 actores de todo el país. En este capítulo también se desarrolla un análisis general de los diferentes componentes de la estrategia que propone el gobierno federal en el proceso de regreso a clases, así como de la atención que brindan dichas acciones de política a los retos que enfrentan las escuelas primarias y secundarias del país en el proceso de regreso a clases.

Finalmente, se presentan los principales hallazgos del análisis de los retos y respecto a las estrategias de atención que plantea el gobierno federal para, después, exponer un conjunto de recomendaciones de tienen el objetivo de mejorar o consolidar algunas acciones ya implementadas dentro de las estrategias analizadas, así como plantear acciones necesarias que se sugiere sean examinadas para fortalecer política orientada al derecho a la educación en el contexto de la pandemia por la COVID-19.

Capítulo 1. Retos del Sistema Educativo Nacional en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19)

El artículo 3º. Constitucional establece el derecho a la educación como un elemento fundamental para el desarrollo integral de todas las personas, y define que es el Estado, a través de los diferentes órdenes de gobierno, el responsable de impartir y garantizar el acceso de toda la población a la educación básica, comprendida por la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior (CPEUM, 2021). A partir de este mandato, la política educativa en México ha registrado avances significativos que se observan en el incremento drástico de la cobertura de los servicios de educación básica, así como en la reducción del porcentaje de población analfabeta. Sin embargo, existen algunas características de los bienes y servicios, así como de las condiciones en las que se desarrolla la educación que pueden limitar el acceso y ejercicio efectivo de este derecho, y cuyas desigualdades se traducen en brechas entre subgrupos de la población (CONEVAL, 2018).

En adición a lo anterior, la propagación de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en México, se ha traducido en una serie de afectaciones significativas a la vida social y económica con importantes implicaciones en el acceso a la educación (CONEVAL, 2020b). Los efectos en el ingreso de los hogares y la reducción de los recursos disponibles para ello, las modificaciones a los procesos educativos derivadas de la implementación de una modalidad a distancia, así como las problemáticas de acceso a ella por medios electrónicos, pueden traducirse en un conjunto de retos, cuyos impactos se observarán en el incremento de las brechas identificadas previamente (CEPAL y UNESCO, 2020; CONEVAL, 2020a; Álvarez, *et al.*, 2020).

Estos efectos representan retos que agravan los problemas preexistentes y, en algunos casos, son desafíos emergentes debido a que su incidencia y complejidad son nuevas en el ámbito educativo. Por lo anterior, la identificación de los diferentes retos vinculados al proceso educativo constituye un elemento de gran importancia en el diseño de una política de respuesta a las afectaciones observadas en la educación a causa de la crisis de la pandemia de COVID-19 y a los diferentes retos que enfrenta el SEN en el proceso de regreso a clases.

El objetivo del presente capítulo consiste en identificar y analizar los diferentes retos, problemáticas y brechas que enfrenta el SEN para garantizar el acceso a la educación, en

específico en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) y la reapertura de las escuelas en México. Lo anterior, a partir de considerar que las medidas para la continuidad de la educación involucran la implementación de las modalidades educativas a distancia y presencial (SEP, 2021a).

A partir de la identificación de estos retos, el presente análisis busca mapear las problemáticas más relevantes asociadas a ellos y que pueden ser espacios de incidencia para su atención en términos de la política pública. Además, este ejercicio analiza, de manera general, y con base en la información disponible, la afectación diferenciada en los grupos de NNA que son especialmente vulnerables ante estas problemáticas. De acuerdo con la metodología del documento, el análisis mencionado anteriormente, se desarrollará siguiendo la estructura de las DRPCE.

Modalidad educativa

En el marco de este análisis, la modalidad educativa refiere a los mecanismos, recursos y prácticas a partir de las cuales se implementan los contenidos curriculares y los calendarios escolares. La definición de una modalidad educativa se vincula con los tiempos dedicados a la instrucción directa (o dentro del aula, cuando la modalidad educativa es presencial), los mecanismos para la implementación de los contenidos curriculares, así como las prácticas de enseñanza, que pueden involucrar diferentes actividades lectivas (CONEVAL, 2018). De igual manera, los recursos y condiciones con los que se implementan las diferentes modalidades educativas también se relacionan con algunas actividades escolares que son ajenas al proceso educativo en sí mismo y, en ese sentido, pueden afectar los resultados del modelo.

Sin menoscabo de otros factores, como pueden ser las condiciones de infraestructura de los planteles o las condiciones socioeconómicas de los sujetos de derecho, el conjunto de los elementos que componen o definen la modalidad educativa y su adecuada implementación tiene efectos relevantes en la calidad del servicio educativo y, por lo tanto, en el nivel de aprovechamiento de los estudiantes (CONEVAL, 2018). De ahí que reiteradamente se aborden los resultados de los diferentes modelos educativos como un problema de política pública y de bienestar social y que se vincule frecuentemente este elemento al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias en los sujetos de

derecho que buscan observarse en las evaluaciones internacionales (SEP, 03 de mayo de 2021).²

Como parte de las prácticas internacionales para observar la calidad de la educación, se identifican un conjunto de variables vinculadas con la calidad de los medios y del proceso educativo,³ así como con la pertinencia y adecuación de los planes programas de estudio (UNESCO, 2005; OCDE, 2013; Bruns y Luque, 2014; CONEVAL, 2018). Al respecto, en diversos estudios (CONEVAL, 2018; INEE, 2019a; OCDE, 2019a) se observan un conjunto de problemáticas que implican un reto para garantizar los aprendizajes esperados en México. Dentro de estas destacan elementos asociados a la implementación del currículo y contenidos educativos, así como la falta de tiempo dedicado a las actividades dentro de la jornada escolar, en contraste a una mayor carga en actividades de gestión escolar y tareas ajenas al proceso lectivo (CONEVAL, 2018; INEE, 2019a; OCDE, 2019a).

La suspensión de las clases presenciales y la implementación de modelos educativos a distancia y mixtos han tenido impactos directos en las alternativas y mecanismos para la implementación del currículo educativo y respecto al cumplimiento de los calendarios escolares, debido a que estos cambios requirieron de diversas formas de adaptación, priorización y ajuste de los recursos y herramientas con los que ya se contaba (CEPAL y UNESCO, 2020a). Estas modificaciones en la modalidad educativa, sobre todo considerando la poca preparación que presentaban la mayor parte de los países para usar intensivamente las Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y

² Como parte de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, a partir del año 2000 en México se ha implementado el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esta prueba tiene el objetivo de evaluar si los alumnos cercanos a concluir la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad. Sus resultados dan cuenta del rendimiento de los sistemas educativos de los países, así como de la distribución de oportunidades de aprendizaje. Se aplica a alumnos de 15 años (próximos a concluir la educación secundaria) y evalúa aprendizajes clave en matemáticas, lectura y ciencias. La aplicación más reciente en México fue en 2018 y los resultados pueden consultarse en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf. La siguiente aplicación de esta prueba estaba programada para realizarse en 2021 con la implementación de un aprueba piloto en 2020, no obstante, la emergencia sanitaria derivada de la pandemia impidió dicha aplicación. Al respecto, tanto la OCDE como la SEP han indicado que la evaluación se desarrollará en 2022 (SEP, 03 de mayo de 2021; OCDE, 02 de mayo de 2021).

³ De acuerdo con la metodología del CONEVAL para el diagnóstico del acceso efectivo a los derechos sociales, la calidad de la educación puede definirse como “las características de los medios, procesos y relevancia de los contenidos que generan efectos positivos sobre el aprendizaje y el aprovechamiento escolar para una inserción adecuada a la vida social o para continuar estudios postobligatorios” (CONEVAL, 2018, p. 46). En este sentido, las variables aquí analizadas forman parte de las subdimensiones de calidad de los procesos educativos y calidad en los medios. Un elemento relevante que forma parte de la subdimensión de la calidad en los medios es el personal docente, que no se analizará aquí debido a los objetivos del documento.

Aprendizaje Digitales (TICCAD)⁴ en la educación, se traducen en alteraciones a los factores vinculados con las problemáticas descritas anteriormente, por lo que es de esperarse que algunas se agudicen o adquieran mayor relevancia (CEPAL y UNESCO, 2020a).

Por otro lado, y considerando las medidas que se proponen para contener la propagación de la pandemia en el mediano plazo, es importante considerar que la implementación de una modalidad educativa mixta implicará nuevos retos para la organización de las actividades pedagógicas y docentes.

Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia

En México el currículo y el calendario escolar de nivel básico es único y de cumplimiento obligatorio. Estos se diseñan de manera central por la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que permite una homogeneidad en los contenidos impartidos y facilita los procesos de seguimiento y evaluación de los logros. En este sentido, la planificación de qué se enseña los periodos en los que lectivos constituyen factores clave para la obtención de los resultados educativos esperados.

La SEP establece los calendarios de actividades escolares antes del inicio de cada ciclo y permiten determinar con claridad el flujo de actividades escolares y administrativas necesarias para el desarrollo del proceso educativo en todos los planteles a nivel nacional, lo que brinda certeza y transparencia a todos los actores involucrados en la educación, al tiempo que facilita el desarrollo de sus actividades de manera individual y coordinada.

Antes del inicio de la pandemia por la COVID-19, este proceso se realizaba ininterrumpidamente de manera anual, lo que implicó la suspensión de las clases presenciales a mitad del ciclo escolar y un conjunto de modificaciones y adaptaciones a la nueva modalidad educativa (CEPAL y UNESCO, 2020a). Ello permitió dar cumplimiento al calendario educativo, evitando así que dichas alteraciones se tradujeran en interrupción del ciclo escolar y, por ende, en las trayectorias educativas. Lo anterior es relevante, ya que

⁴ El concepto es retomado por la SEP en el marco de la formulación de la agenda digital educativa y es resultado de la digitalización y convergencia tecnológica de procedimientos técnicos, manuales, operativos e intelectuales; de saberes, soportes, redes, instrumentos, contenidos, servicios y usos sociales y socializados de distintos medios, utilizados en las telecomunicaciones, la teledifusión y la informática computacional para el acceso, la adquisición y la construcción de conocimientos. De manera que este término integra la aplicación de las Tecnologías en Información y Comunicación (TIC) y su aplicación específica para fines educativos. Para efectos del presente análisis se entenderán como TICCAD tanto los medios impresos y audiovisuales (como radio, video y tv) tradicionales, como las telecomunicaciones y los nuevos medios digitales e informáticos y telemáticos (internet o servicios de mensajería) (SEP, s.f.b).

dar continuidad a los ciclos escolares en el contexto de la pandemia se identifica como una de las mayores necesidades de política en el ámbito educativo (Cardini *et al.*, 2020).

Otro elemento fundamental para la implementación del currículo dentro de las modalidades educativas es el acceso a los materiales a través de los cuales se transmiten dichos contenidos. En México, hasta antes de la pandemia, los materiales fundamentales para la implementación del currículo habían sido los libros de texto gratuitos (LTG), así como los materiales de apoyo curricular que permiten su adecuado seguimiento por parte de los docentes. La distribución de estos materiales es responsabilidad de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que cada año produce y distribuye los materiales establecidos para la educación preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y educación indígena. Conviene mencionar que, en los últimos años, la distribución de estos materiales ha alcanzado una cobertura casi del 100 por ciento, puesto que solo los libros para secundaria escritos en sistema braille observan un nivel de distribución del 70 por ciento respecto a lo planeado en el ciclo escolar 2019-2020 (Conaliteg, 2020).

Sin embargo, las restricciones de movilidad derivadas de las medidas para la contención de la pandemia, así como el cierre de las escuelas que cumplían un papel fundamental en la provisión de estos materiales, derivaron en problemáticas para su distribución, ejemplo de ello se observa en avance de repartición de los LTG al 21 de diciembre de 2020, en el que los materiales en sistema braille para primaria, secundaria y telesecundaria, y macrotipo para primaria observaron un avance de 75.5, 94.4, 71.5 y 94.4 por ciento respectivamente (Conaliteg, 2021). De igual manera, mediante el levantamiento de información cualitativa durante el periodo de confinamiento por la pandemia, el CONEVAL identificó retrasos y dificultades logísticas para la entrega de los LTG para llevar a cabo la educación a distancia, especialmente en localidades rurales y de difícil acceso (CONEVAL, 2021d).

En total, la Conaliteg elaboró más de 8.2 millones de libros para preescolar, 109.4 millones para primaria, 28.8 millones para secundaria, 12.5 millones para telesecundaria, 2.7 millones para educación indígena, 117 mil ejemplares en sistema braille y macrotipo, y 25.7 millones como complemento educativo (Conaliteg, 2020). El 9 de agosto de 2020, la SEP reportó que la entrega de 120 millones de materiales educativos había sido completada, es decir, dos terceras partes de los más de 181 millones de materiales programados para ser entregados en el ciclo escolar 2020-2021. La información más actualizada reportada por la

SEP al CONEVAL registra la entrega de un total de 189 millones de LTG, además de más de 1 millón de visitas diarias en el portal de la Conaliteg (Conaliteg, 2021).

Dado que la distribución de los LTG se realiza a principios de ciclo escolar, la suspensión de clases presenciales y la implementación de las medidas de distanciamiento social en México no afectó la repartición de los materiales para el periodo 2019-2020, como pudo observarse en los porcentajes de ese año. Sin embargo, los problemas en la distribución se percibieron en el ciclo escolar 2020-2021 debido a que desde su inicio se implementó la educación a distancia. Así, es importante señalar la cobertura casi total de los LTG entre los alumnos de educación básica previo al inicio de la pandemia, sin embargo, las diversas limitaciones de movilidad física derivadas de la contingencia sanitaria constituyeron un reto para su distribución entre los NNA que cursaban en ese momento la educación primaria y secundaria, sobre todo los que se encontraban bajo la modalidad a distancia y mixta, lo que pudo significar un riesgo en los avances en esta cobertura.

También es importante observar la cobertura de los materiales curriculares entre la planta docente ya que, previo al inicio de la pandemia, se habían identificado retos en la distribución de los materiales curriculares y de planeación necesarios para acompañar el proceso lectivo, esto debido a que en 2014 se detectó que solo el 68 por ciento de los docentes de primaria y secundaria recibía los materiales curriculares que constan del plan, programa de estudios, los LTG y los acervos bibliohemerográficos (INEE, 2019a).

Considerando lo anterior, una de las modificaciones más relevantes derivadas de la pandemia y de la implementación de la educación a distancia es el cambio en los medios y tipos de materiales utilizados para la implementación del currículo, puesto que la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas ha implicado el uso intensivo de medios como la televisión, radio, internet, servicios de mensajería telefónica, entre otros, para hacer llegar los contenidos a las comunidades educativas y para el desarrollo de las actividades lectivas (CEPAL y UNESCO, 2020; CONEVAL, 2021d; Álvarez, *et al.*, 2020).

En este sentido, una de las acciones más relevantes implementadas en el marco de la educación a distancia y de la Estrategia Aprende en Casa para la continuidad educativa en el contexto de la pandemia fue la digitalización de todos los acervos vigentes de los LTG para ponerlos a disposición de la comunidad escolar por medios electrónicos. De igual manera, se implementaron estrategias para distribuir los materiales educativos en formato físico a los NNA cuyos contextos implicaban un acceso limitado a internet y a los libros en formato digital. No obstante, un ejercicio de levantamiento cualitativo realizado por el

CONEVAL a funcionarios responsables de la operación de Aprende en Casa,⁵ permitió observar diferentes problemáticas en el diseño, distribución y mecanismos de monitoreo de la cobertura de los LTG y los cuadernos de trabajo destinados a los NNA en localidades de difícil acceso (CONEVAL, 2021d).

Por otro lado, dada la amplitud de las modificaciones al proceso educativo derivado del cambio de modalidad, la Estrategia Aprende en Casa se centró en el diseño, transmisión y puesta a disposición de diferentes materiales educativos con el contenido curricular. Dichos materiales se ordenaron alrededor de las cinco líneas de acción de la Estrategia: programas educativos televisados, programas radiofónicos, cuadernillos de trabajo, sitio de internet y otros servicios digitales y de orientación telefónica (CONEVAL, 2021d).

La supervisión de la incorporación de los contenidos curriculares a los materiales estaba coordinada por la SEP y, al mes de diciembre de 2020 se identificó la generación de más de 4,550 programas televisivos (SEP, 27 de diciembre 2020) que se estima alcanzaron a 12.5 millones de personas mediante la red de televisión abierta, a 7 millones mediante televisión de paga, y 5.5 millones mediante televisoras estatales públicas y privadas (SEP, 25 de septiembre 2020).

Además, en el documento *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa* se identificó que, principalmente el componente de programas educativos televisados alcanzó un porcentaje de cobertura de hasta 81.3 por ciento de la población a nivel nacional mediante el uso de diversos canales para la transmisión de los contenidos (CONEVAL, 2021d). Sin embargo, a pesar de la amplia cobertura alcanzada por este componente, en el documento del CONEVAL mencionado previamente también se identifica que no se cuenta con información para determinar si existen grupos de población que quedan fuera de la cobertura de todas las cadenas televisivas utilizadas por Aprende en Casa. Dicho documento también señala que el acceso a televisores y servicios básicos como la energía eléctrica pueden ser una limitante adicional para el acceso a estos contenidos y que la carencia de estos elementos en las localidades más apartadas puede representar una limitante para el uso de los contenidos los grupos de la población más vulnerables.

⁵ Este ejercicio consistió en entrevistas virtuales realizadas a funcionarios responsables de la implementación de la Estrategia Aprende en Casa, durante el mes de febrero de 2021.

Por otro lado, en cuanto al componente de recursos digitales ofrecidos por Aprende en Casa, se identificó la existencia de poco más de 15 millones de cuentas de los servicios electrónicos para estudiantes y más de 1 millón para agentes educativos en el ciclo escolar 2019-2020 de los servicios digitales ofrecidos (SEP, 6 de noviembre 2020). Si bien este componente permite a la estrategia aprovechar el uso de las TICCAD para la transmisión de los contenidos, es importante mencionar que su alcance se ve limitado por las brechas en el acceso a estas tecnologías, toda vez que solo el 18.7 por ciento de los hogares rurales dispone de internet, un 12.0 por ciento dispone de computadora, laptop o tableta y el 71.9 por ciento de teléfono celular, mientras que estos porcentajes alcanzan 52.1, 37.6 y 87.5 por ciento a nivel nacional (INEGI, 2021a).

Como respuesta a los factores que pueden limitar el alcance de estos componentes, los cuadernillos de trabajo y los programas radiofónicos se dirigen de manera específica a las poblaciones en contextos de difícil acceso o de educación intercultural o bilingüe. Para la generación de los programas radiofónicos la SEP se vinculó con el IMER para producir un total de 990 programas, de los cuales 24 fueron en español, además de 640 programas en 22 lenguas indígenas que llegaban a 15 entidades del país (CONEVAL, 2021d).

En cuanto a los cuadernos de trabajo, estos fueron distribuidos y diseñados en conjunto con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)⁶, y tienen como principio el aprendizaje autónomo, a partir de relaciones horizontales en las que la tarea de enseñar y aprender es compartida entre el Líder para la Educación Comunitaria (LEC) y sus cuidadores. Con el objetivo de que los cuadernillos cumplieran su función, se entregaron paquetes escolares que contenían infografías para orientar a las madres y padres de familia y a las figuras educativas sobre el aprendizaje en casa y el acompañamiento que requieren los estudiantes (CONEVAL, 2021d).

Respecto a estos dos componentes, se observaron áreas de oportunidad en la información disponible sobre cobertura y uso general de estos materiales. Además, de manera particular, se observa que el uso de los cuadernillos de trabajo puede verse limitado en tanto se dirigen a los NNA en contextos más vulnerables, que por factores como el nivel

⁶ El Conafe es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal coordinado por la Secretaría de Educación Pública que tiene por objetivo prestar servicios de educación comunitaria con equidad educativa e inclusión social a menores de cero a tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes así como promover el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores que habitan en localidades preferentemente rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación y rezago social en la población potencial. Fue creado por Decreto presidencial en 1971 y actualmente se rige por el *Decreto por el que se reorganiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo* (Presidencia de la República, 2016).

educativo de los padres, o condiciones socioeconómicas de los hogares, pueden carecer del acompañamiento necesario para hacer uso de estos materiales.

De acuerdo con lo anterior, la información sobre el uso de los materiales y programas ofrecidos por en el marco de la Estrategia Aprende en Casa para la transmisión del currículo educativo es limitada y puede indicar la existencia de brechas en el acceso a dichos materiales, no obstante, es importante señalar que a la fecha no se cuenta con información precisa sobre el tema, lo que constituye un reto en materia de implementación y adaptación curricular para garantizar la continuidad educativa en el actual contexto (CONEVAL, 2021d).

También conviene mencionar que el CONEVAL identificó que las condiciones de acceso a recursos tecnológicos y servicios como televisor, computadora, señal televisiva y radiofónica, así como servicio de internet y telefonía en los hogares pueden constituir una limitante para garantizar el acceso de todos los NNA a los contenidos curriculares en la modalidad a distancia (CONEVAL, 2021d), por lo que la necesidad de conocer la cobertura y uso de estos materiales adquiere mayor relevancia.

En este sentido, el alcance de los medios utilizados para la transmisión de los contenidos educativos a distancia, así como la información disponible sobre la cobertura y uso de estos constituye una problemática vinculada con el reto de implementar y adaptar el currículo para dar continuidad al servicio educativo en el contexto de la pandemia de COVID-19 y que esto puede revertir los logros alcanzados en cuanto a la distribución y cobertura de estos materiales observados en los LTG.

Por otro lado, una educación de calidad con equidad debe considerar la implementación de un currículo que contemple que todos los sujetos de derecho que reciban el servicio adquieran experiencias educativas cercanas a sus contextos y realidades (CONEVAL, 2018). Lo anterior es especialmente relevante para los grupos de población de NNA pertenecientes a hogares indígenas y cuyo ejercicio del derecho a la educación debe considerar su cultura y ser impartida en su lengua originaria (UNICEF, 2021c).

Con relación a la inclusión de las necesidades de los NNA de hogares indígenas en la implementación del currículo, es necesario señalar que la modificación de los planes y programas implementada en 2017 incorpora por primera vez en México las asignaturas de lengua indígena como lengua materna, y como segunda lengua el español, lo que constituye un avance en el acceso a una educación en condiciones de igualdad para los NNA de este grupo poblacional (CONEVAL, 2018).

La introducción de estas asignaturas tiene el propósito de garantizar el derecho a la educación desde un enfoque intercultural y bilingüe, considerando flexibilidad frente a los diferentes contextos sociolingüísticos existentes en México e incorporando las prácticas culturales de los grupos indígenas para la definición de los enfoques didácticos y la construcción de los programas de estudio (SEP, s.f.a), no obstante se identifican áreas de oportunidad en el alcance y grados de avance de los programas implementados en la educación indígena (INEE, 2018a), así como en la adecuación de los servicios brindados.

Lo anterior puede observarse en el número de escuelas de servicio indígena en las que los docentes no hablan la lengua de las comunidades en las que imparten clases que, para el ciclo escolar 2016-2017, equivalía a 9.5 por ciento de las escuelas preescolares indígenas y a 8.3 para el nivel primaria, promedio que ascendió a 21.7 por ciento de los planteles de preescolar en el estado de Chiapas, que es una de las entidades con mayor proporción de población indígena en el país (INEE y UNICEF, 2018).

Considerando estas problemáticas, es importante señalar que las estrategias de educación intercultural enfrentan desafíos importantes en el contexto de la pandemia de COVID-19 (UNICEF, 2021c). Al respecto, la Estrategia Aprende en Casa buscó incorporar contenidos educativos para los NNA de educación indígena en formato radiofónico y considerando 22 lenguas. De igual manera, incorporó la asignatura de lengua materna a los contenidos televisivos, y estableció estrategias para la entrega de materiales impresos a las localidades rurales de difícil acceso, que frecuentemente coinciden con las localidades indígenas. A pesar de la relevancia de estas acciones no es posible identificar con certeza la identidad de las lenguas indígenas en las que se transmitieron los contenidos educativos, al mismo tiempo que se detectaron áreas de oportunidad en los procesos de supervisión de la calidad e incorporación de los contenidos curriculares por parte de los organismos radiofónicos que participaron en la Estrategia (CONEVAL, 2021d).

Otra problemática relacionada con la implementación de los contenidos educativos que ya existían y adquiere una mayor relevancia en el actual contexto, es la falta de cobertura con contenidos pertinentes para las diferentes poblaciones de sujetos de derecho en México. Esto debido a que la educación a distancia toma como base la estructura curricular en la que ya se habían observado áreas de oportunidad en esta materia. Incluso, se identifica la necesidad de generar información sobre el alcance y uso de estos materiales.

Los impactos y afectaciones de la pandemia de COVID-19 en todos los aspectos de la vida social se traducen en la necesidad de incorporar contenidos y competencias que cobran

mayor relevancia en el actual contexto como los relacionados con salud socioemocional (CEPAL y UNESCO, 2020a). Al respecto, también como parte de las modificaciones curriculares introducidas en 2017 se incorporaron a los planes y programas de educación básica contenidos en salud socioemocional, por considerarse un aspecto relevante para la formación integral de los estudiantes (CONEVAL, 2018; INEE, 2019a).

Si bien la modificación mencionada anteriormente se considera un avance para la implementación de contenidos curriculares para una formación integral, es necesario señalar que antes del inicio de la pandemia se identificaban áreas de oportunidad en los contenidos pedagógicos para orientar la labor docente en este tema (INEE, 2018a). Al respecto, también es importante mencionar que la Estrategia Aprende en Casa recuperó instrumentos para atender la salud socioemocional de la comunidad educativa mediante la entrega al personal docente de un fichero informativo titulado Cuidar de otros es cuidar de sí mismo, herramientas de soporte socioemocional para la educación en contextos de emergencia, el cual incorpora actividades para trabajar con los estudiantes a su cargo temas de salud socioemocional. Además, se realizaron cursos dirigidos a madres y padres de familia y docentes para mitigar las afectaciones psicológicas de las y los estudiantes durante las medidas de confinamiento, sin embargo, se desconoce el alcance de estas acciones (SEP, s.f.c).

En general, se identificaron áreas de mejora en la información disponible sobre la incorporación de la educación socioemocional en el currículo de educación básica, lo que es muy relevante en tanto esta es una de las problemáticas emergentes vinculadas y se presenta como una de las necesidades de atención en el ámbito educativo derivada de las afectaciones de la pandemia de COVID-19.

Aunado a ello, hay evidencia que apunta al aumento en la incidencia de embarazo adolescente, consecuencia del confinamiento y la falta de acciones extraordinarias para la continuidad de la educación sexual de los NNA. Previo a la contingencia, estudios señalaban que la mayoría de la población adolescente carecía de los conocimientos necesarios en educación sexual para tomar decisiones de manera responsable, por lo que son vulnerables a la coacción, las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados (UNESCO, 2018; SIPINNA, 2021; UNFPA, s.f.).⁷

⁷ La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los

El actual plan de estudios de educación básica incorpora contenidos para promover la educación integral en sexualidad conforme a la edad, desarrollo cognoscitivo y madurez de las NNA que le permitan ejercer de manera informada y responsable sus derechos (SIPINNA, 2021) y México se ha comprometido a través de la firma de la Declaración Ministerial Prevenir con Educación a formar a docentes en temas de educación integral de sexualidad en las escuelas de educación básica; a ampliar la cobertura de salud sexual y salud reproductiva entre jóvenes de diferentes contextos, así como a difundir en medios de comunicación cápsulas informativas sobre salud y educación sexual (UNESCO, 2008). No obstante, dada la relevancia de las afectaciones mencionadas anteriormente, se identifica la necesidad de fortalecer y ampliar los contenidos previstos en la educación a distancia y mixta, lo cual requerirá de ajustes y acciones que busquen promover una educación sexual integral de calidad, así como como la igualdad de género, y empoderar a NNA para que lleven una vida sana, segura y productiva.

Uso de la jornada escolar para las actividades lectivas

Otro elemento fundamental vinculado con los resultados en el logro educativo es el tiempo efectivo dedicado a las actividades de enseñanza-aprendizaje. Como parte de los estándares internacionales, este elemento de la modalidad educativa se analiza a partir de la aplicación del método de Stallings,⁸ que indica que, para obtener resultados en el logro educativo, es necesario dedicar al menos 85 por ciento del tiempo efectivo de la jornada escolar a la instrucción y aprendizaje (Banco Mundial, 2017). Asimismo, este método señala que dentro del tiempo total de instrucción es necesario que 50 por ciento se dedique a la instrucción activa y 35 a la instrucción pasiva,⁹ lo que implica la necesidad de una alta interacción entre alumnos y docentes durante la jornada escolar.

Aunque no se cuenta con información reciente a nivel nacional que permita identificar el uso del tiempo entre las escuelas de nivel básico en México, la *Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2018* (TALIS, por sus siglas en inglés) realizada por la

empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos (UNESCO, 2018).

⁸ Este método constituye uno de los mecanismos estandarizados para la observación en clase. Ver Banco Mundial, 2017. Manual de Usuario. Realizando Observaciones en el Aula de Clases Sistema De Observación De "Instantánea De Aula" de Stallings Con Tableta Electrónica. Recuperado de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/383451505480994354/pdf/119754-MAN-WBManual-PUBLIC-SPANISH-WEB.pdf>

⁹ De acuerdo con este método, se identifican las siguientes actividades de aprendizaje: a) leer en voz alta, b) demostrar/enseñar, c) preguntas y respuestas/debate, d) practicar/memorizar, e) tareas/ejercicios y f) copiar.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),¹⁰ mostró que en ese mismo año, en México, los docentes de secundaria destinaban el 76 por ciento del tiempo a actividades de enseñanza aprendizaje, lo que ubicó a México por debajo de la media (78 por ciento) entre los países de la OCDE (OCDE, 2019a). De igual manera, el Banco Mundial identificó que, en 2015, el tiempo total que las escuelas del entonces Distrito Federal dedicaban a actividades académicas en las era de 52 por ciento, mientras que 39 por ciento del tiempo se destinaba a las actividades de gestión escolar y 9 por ciento a otras tareas, lo que colocaba a México por debajo de países como Colombia, Brasil, Perú, Honduras y Jamaica en términos del tiempo destinado a las actividades de enseñanza-aprendizaje (Bruns y Luque, 2014).

Lo anterior es relevante, en tanto puede ser un reflejo de diversos factores que están afectando la calidad de los procesos vinculados al servicio educativo (CONEVAL, 2018). Asimismo, este elemento se vuelve relevante en tanto la educación a distancia implica nuevos desafíos para la duración, monitoreo y aprovechamiento de las jornadas escolares, esto debido a los cortos tiempos en la duración de los programas educativos transmitidos mediante televisión o radio (OCDE, 2020), así como por los elementos requeridos para que los alumnos cumplan adecuadamente con las actividades y jornadas escolares en un contexto de seguimiento y monitoreo reducidos, como lo es la educación a distancia (Raimers, 2020; Cazales *et al.*, 2020).

Respecto a la información sobre la duración de la jornada escolar y el tiempo efectivo dedicado a actividades de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la pandemia, la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*¹¹ presenta información sobre las horas promedio dedicadas al estudio por los estudiantes de educación primaria y secundaria. En esta se observa que 24.2 por ciento de los alumnos

¹⁰ TALIS recoge sus datos a través de cuestionarios contestados por el profesorado y los directores de los centros educativos. Su objetivo principal es generar información relevante, comparable internacionalmente, para desarrollar e implementar políticas enfocadas a los directores, los docentes y la enseñanza, haciendo hincapié en aquellos aspectos que más afectan al aprendizaje de los alumnos. En México, 2,926 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y 193 directores completaron el cuestionario. Para encontrar más información sobre los resultados de TALIS 2018 es posible consultar: Vol. I https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en y Vol. II https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.

¹¹ El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizó el levantamiento de la ECOVID-ED 2020 con el objetivo de conocer el impacto de la cancelación provisional de clases presenciales en las instituciones educativas del país para evitar los contagios por la pandemia de la COVID-19 en la experiencia educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 3 a 29 años, tanto en el ciclo escolar 2019-2020, como el ciclo 2020-2021. Sin embargo, para este documento se diferenciaron los datos por nivel educativo dado que nuestro interés se centra en primaria y secundaria.

de primaria encuestados dedican menos de tres horas diarias al estudio, mientras que 56.6 por ciento dedican de tres a cinco horas. En cuanto a los estudiantes de nivel secundaria, 11.9 por ciento dedica menos de tres horas, 48.9 por ciento de tres a cinco horas y 23.7 por ciento de seis a siete horas (INEGI, 2021b). Lo anterior es relevante si se considera que las horas lectivas establecidas para la educación primaria equivalen a cuatro horas diarias (20 semanales) y 6.8 horas diarias para la educación secundaria (34 horas semanales) (SEP, 2020a), por lo que 24.2 por ciento de estudiantes de primaria y 60.8 de los estudiantes de secundaria dedican menos tiempo del establecido a las actividades de enseñanza-aprendizaje.¹²

Es importante mencionar que la información anterior es una primera aproximación para identificar los tiempos destinados a las actividades educativas por parte de los NNA, esto debido a que es necesario considerar en la medición de dichos tiempos la duración de los diferentes programas y recursos educativos utilizados en la jornada, así como criterios para identificar que los estudiantes permanezcan atendiendo dichos recursos. Al respecto, cabe señalar que no se identificó información o mecanismos que permitieran dar seguimiento a la duración de los tiempos lectivos dentro de la Estrategia Aprende en Casa (CONEVAL, 2021d).

La adaptación de los medios para la transmisión de los contenidos educativos implicó una modificación significativa también en los procesos de planeación docente, pues en este esquema los docentes tienen que contar con la información sobre la programación educativa, los temas a abordar, los horarios de transmisión, así como desarrollar un conjunto de actividades en función de estos elementos para garantizar el aprovechamiento por parte de los alumnos (CONEVAL, 2021d).

Para solventar estas necesidades de planeación, la Estrategia Aprende en Casa generó y difundió el documento *Orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar*

¹² La ECOVID-ED se realizó a través de entrevistas telefónicas, bajo el marco de muestreo que deriva del Plan Nacional de Numeración del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) e incluye tanto números de teléfonos móviles como fijos; dada su selección probabilística, permite expandir sus resultados a la población usuaria de teléfono que abarca el 94 por ciento de la población del país. Asimismo, el diseño conceptual de la ECOVID-ED permitió recopilar información relevante sobre la población de 3 a 29 años que estuvo inscrita en el pasado ciclo escolar y el actual, en una entrevista breve y concisa por tratarse de una encuesta telefónica.

2020-2021¹³, que contiene acciones de planeación docente fundamentales para iniciar el ciclo 2020-2021.

Al mismo tiempo, mediante los Consejos Técnicos Escolares (CTE)¹⁴ se garantizaba la distribución a los docentes de la información sobre programación y contenidos con hasta tres semanas de antelación; sin embargo, es relevante que el personal docente cuente con información precisa y con anticipación para conocer el tipo de contenidos a transmitir para la programación de sus actividades pedagógicas (CONEVAL, 2021d).

Asimismo, es posible que con la implementación de la educación a distancia se diera un incremento del tiempo destinado a actividades administrativas como resultado de las modificaciones en las actividades docentes y la necesidad de ajustar los mecanismos de seguimiento administrativo para hacerlos más adecuados al nuevo contexto (CONEVAL, 2021d).

En adición a lo anterior, es necesario considerar que las modalidades mixtas de asistencia escolar planteadas por el Gobierno Federal para el regreso a clases presenciales implican una mayor complejidad en la planeación docente, pues requerirán organizar tareas y actividades pedagógicas tanto para el grupo que asista al plantel, como para el grupo que se mantenga atendiendo la educación desde sus hogares. De igual manera, el esquema de horarios recortados para la asistencia de todos los y las alumnas el mismo día puede representar desafíos para la planeación en términos de la cantidad de contenidos a abordar, los tiempos destinados a cada materia y limitantes para la implementación del esquema de horas lectivas por asignatura establecidas para cada nivel educativo. Lo anterior, además de la posibilidad de afectar de manera negativa los aprendizajes, puede tener afectaciones en la jornada y carga laboral del personal docente.

En ese sentido, en el regreso a clases se debe considerar que existe una mayor complejidad en el seguimiento a los aprendizajes, la planeación de las actividades educativas, así como de las tareas administrativas, que podría suponer cargas adicionales en las jornadas

¹³ Forma parte de las guías y materiales de apoyo que se brindan con la finalidad de dar acompañamiento a las actividades de supervisores, directivos y docentes. En éste, se definen acciones fundamentales para iniciar la planeación docente para el ciclo escolar 2020-2021.

¹⁴ El Consejo Técnico Escolar (CTE), son reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; dicho espacio está conformado por el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos.

docentes y, a su vez, un posible detrimento de los tiempos dedicados a los procesos lectivos.

Respecto del tiempo dedicado por el personal docente a actividades administrativas, los resultados de la TALIS 2018 permiten observar que, en las escuelas primarias y secundarias se dedica el 11 por ciento del tiempo a tareas administrativas, mientras que el 12 por ciento del tiempo en el aula se usa para mantener el orden de clase (OCDE, 2019a; OCDE, 2019b).

Actividades de enseñanza-aprendizaje

Antes de la pandemia se tenía un registro de que 30 por ciento de los alumnos de primaria no realizó actividades de creación o evaluación de manera frecuente, mientras que, en general en los planteles educativos de primaria y secundaria en el esquema de educación presencial, se identificaron porcentajes altos de actividades con baja demanda cognitiva y porcentajes bajos de actividades con alta demanda (INEE, 2019a). Lo anterior es relevante en tanto permite observar la preponderancia de prácticas poco interactivas y de bajo nivel cognitivo en México previo a la implementación de la educación a distancia, que pueden representar un reto para la implementación adecuada de los contenidos educativos y el logro en los aprendizajes (CONEVAL, 2018).

Adicional a estos hallazgos, diversos documentos (CONEVAL, 2021d; Cazales *et al.*, 2020) han señalado la naturaleza pasiva de las actividades lectivas en la modalidad a distancia, hallazgo que se traduce en una necesidad de acompañamiento al educando aún mayor que recae, principalmente, en el ambiente familiar, así como en diversas problemáticas para dar seguimiento adecuado a los aprendizajes.

Al respecto, es necesario considerar que la mayor parte de los medios para la transmisión de los contenidos curriculares diseñados en el marco de la Estrategia Aprende en Casa son de naturaleza unidireccional y exigen que los alumnos, sus docentes y tutores o acompañantes en los hogares, cuenten con ciertos conocimientos escolares, habilidades digitales y tecnológicas y tengan disposición y tiempo para acompañar el proceso educativo de los NNA (CONEVAL, 2021d). En este punto es importante señalar que el acompañamiento de padres, madres y tutores se encuentra condicionado por los años de escolaridad y recursos académicos de los que dispongan, el tiempo o disponibilidad derivada de sus actividades laborales, así como el interés y motivación para involucrarse en la educación de sus hijos o familiares (Cazales *et al.*, 2020).

Con relación a este tema, el 93.0 por ciento de que cursaban la educación primaria recibía apoyo en sus actividades escolares por parte de una persona de su vivienda y de este porcentaje, más del 77.0 por ciento recibía apoyo por parte de su madre. En cuanto a la comunidad estudiantil de secundaria, solo el 51.7 por ciento recibía apoyo que provenía, en mayor medida, de las madres (60.2 por ciento) y en segundo lugar de una hermana, prima, tía, abuela u otra familiar mujer (17.1 por ciento) (INEGI, 2021b).

De ahí que el tipo de actividades educativas que pueden implementarse en la educación a distancia requieran considerar las necesidades de acompañamiento por parte de los NNA, así como las limitantes que enfrentan los diferentes hogares para brindarlo y que, como se verá más adelante, existen un conjunto de obstáculos de índole socioeconómica, de interés y participación que puede limitar dicho acompañamiento.

Con base en lo anterior, las principales problemáticas y retos vinculados con la introducción de la modalidad educativa a distancia y la coexistencia de esta con la educación presencial se relacionan con la pertinencia, adecuación de los contenidos curriculares, así como con la posibilidad de garantizar el tiempo establecido para la jornada escolar y con relación al tipo de actividades educativas a implementar en este contexto. En el cuadro 1 se muestran dichas problemáticas.

Cuadro 1. Retos y problemáticas en materia de modalidad educativa para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia	Monitoreo y seguimiento a la cobertura y uso de los contenidos curriculares de educación a distancia
	Incorporación de contenidos en el currículo para diferentes poblaciones del Sistema Educativo Nacional
	Incorporación de contenidos curriculares relevantes en el contexto de la educación a distancia
Uso de la jornada escolar para las actividades lectivas	Duración de las jornadas lectivas y mecanismos para dar seguimiento a su cumplimiento en la educación a distancia
	Incremento de los tiempos para la planeación docente en detrimento de los tiempos lectivos
Actividades de enseñanza-aprendizaje	Prevalencia de prácticas poco interactivas y de bajo nivel cognitivo
	Naturaleza unidireccional de los contenidos y necesidad de mayor acompañamiento de los padres, madres o tutores.

Fuente: Elaboración del CONEVAL.

Infraestructura educativa y recursos materiales

La infraestructura escolar es un componente esencial del complejo contexto en el que se producen los aprendizajes escolares. La escuela es el ambiente físico donde transcurren las interacciones y dinámicas entre los estudiantes, los docentes, los contenidos pedagógicos y los recursos y tecnologías que generan finalmente lo que se entiende como “educación” (UNESCO y BID, 2017). Aunado a esto, el análisis de los posibles efectos de la infraestructura escolar sobre los indicadores de éxito escolar ha demostrado su influencia en los procesos educativos y en el logro académico de los estudiantes (Duarte, *et al.*, 2017; INEE, 2016a; Hong y Zimmer, 2016; UNESCO, 2016).

En México, el artículo tercero constitucional indica que es atribución del Estado garantizar la excelencia de la educación obligatoria, lo que incluye la infraestructura educativa. Bajo este enfoque de derechos, garantizar una infraestructura física escolar adecuada para todas las escuelas es un aspecto indispensable para el acceso a este derecho. No obstante, los principales resultados de diversas evaluaciones y estudios sobre la infraestructura en México muestran problemas de deterioro e insuficiencia de las escuelas públicas, así como una desigual distribución de los recursos, sobre todo en aquellas que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que puede limitar la capacidad de la educación como herramienta para reducir las brechas educativas (CONEVAL, 2018; INEE, 2019d). En este sentido, uno de los desafíos a la garantía del derecho a una educación para todos es la mejora de las condiciones de infraestructura, servicios básicos, equipamiento y mantenimiento de los planteles educativos (CONEVAL, 2018).

Acceso a infraestructura educativa básica

Si bien las problemáticas vinculadas con la disponibilidad y calidad de la infraestructura escolar ya constituían un reto antes del inicio de la pandemia, las modificaciones derivadas de este contexto y el cambio de modalidad educativa tiene nuevas implicaciones, ya que para el regreso a clases presenciales es fundamental garantizar la capacidad física de los planteles para cumplir con los protocolos de cuidado de la salud (espacio suficiente para guardar la sana distancia y evitar aglomeraciones e instalar filtros sanitarios), la disponibilidad de agua e insumos para la higiene de manos y limpieza de las instalaciones, así como la ventilación adecuada de salones con el propósito de minimizar el riesgo de contagio.

Por lo anterior, se deben considerar los retos vinculados con la disponibilidad y calidad de infraestructura básica en los planteles, así como las brechas existentes pues existe evidencia que muestra que el estado de la infraestructura es deficiente, sobre todo en escuelas ubicadas en localidades rurales y municipios con alto rezago social (CONEVAL, 2018).

Antes de la crisis sanitaria, el SEN ya se caracterizaba por un alto grado de desigualdad, particularmente en aquellos lugares en los que se brindan servicios educativos a los grupos más vulnerables como las escuelas comunitarias, indígenas o telesecundarias. Un ejemplo de ello es uno de los hallazgos del *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*:

“...se advierten importantes diferencias dependiendo de la escuela a la que se asiste, ya sea por tipo de servicio o sostenimiento. La evidencia mostró que las escuelas comunitarias enfrentan los mayores retos para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, ya que estas ofrecen menores niveles de infraestructura y su personal tiene menor nivel de instrucción en comparación con otros servicios (son atendidas, en su mayoría, por jóvenes instructores egresados de secundaria o bachillerato), además de que todas las escuelas comunitarias son multigrado, lo que significa grupos heterogéneos en edades y grados escolares” (CONEVAL, 2018, p.13).

En las escuelas comunitarias la carencia más importante se relaciona con el acceso a servicios básicos como agua, drenaje y electricidad, mientras que en las escuelas de educación indígena el rezago más notable se presenta en el servicio sanitario y en segundo lugar en el mobiliario (Huerta y Maya, 2018). El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó resultados similares en el documento *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, en el que se resalta que el 45 por ciento de las escuelas de educación básica carecen de drenaje, 20 por ciento no tiene red de agua potable y 5 por ciento no cuenta con energía eléctrica (INEE, 2019a). Lo anterior resulta particularmente relevante, dada la importancia del lavado de manos como medida de prevención para el contagio de COVID-19, así como el acceso al agua potable y el aumento de los puntos de lavado de manos en las escuelas (Bos, Minoja y Dalaison, 2020; UNICEF, 2020a; México Evalúa, 2020a).

Por lo tanto, garantizar en las escuelas el pleno cumplimiento de las medidas de higiene sugeridas por las autoridades de salud podría representar un reto, principalmente, entre las que se ubican en municipios con mayor rezago social, dado que el 27.2 por ciento de las escuelas primarias y secundarias públicas del país no tenían acceso al agua potable y el 32.4 por ciento de ellas no contaban con servicios básicos para el lavado de manos al inicio del ciclo escolar 2019-2020 (DGPPyEE-SEP, 2020a).

Cuadro 2. Porcentaje y número de escuelas primarias y secundarias públicas con acceso a agua, servicios básicos de lavado y sanitarios por nivel de rezago social en México, ciclo escolar 2019-2020

Nivel	Grado de rezago social, CONEVAL 2015	Acceso a agua potable		Servicios básicos de lavado de manos		Sanitarios independientes		Sanitarios mixtos	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Primaria	Muy bajo	20,012	82.3	18,330	75.4	21,640	89.0	533	2.2
	Bajo	17,515	80.7	16,337	75.3	20,147	92.8	938	4.3
	Medio	10,700	69.1	9,862	63.7	13,433	86.8	1,573	10.2
	Alto	6,785	53.6	6,200	49.0	9,425	74.5	2,741	21.7
	Muy alto	1,485	33.8	1,092	24.9	2,288	52.1	1,694	38.6
	NA	52	59.8	42	48.3	67	77.0	20	23.0
	ND	73	34.8	66	31.4	94	44.8	89	42.4
	Total	56,622	71.8	51,929	65.9	67,094	85.1	7,588	9.6
Secundaria	Muy bajo	7,582	82.7	7,145	78.0	8,186	89.3	189	2.1
	Bajo	7,414	81.9	7,038	77.7	8,609	95.1	307	3.4
	Medio	4,672	73.2	4,512	70.7	5,847	91.6	439	6.9
	Alto	3,086	61.3	3,039	60.4	4,207	83.6	789	15.7
	Muy alto	620	46.3	614	45.9	900	67.3	429	32.1
	NA	15	60.0	14	56.0	22	88.0	3	12.0
	ND	39	48.1	37	45.7	42	51.9	37	45.7
	Total	23,428	75.5	22,399	72.1	27,813	89.5	2,193	7.1
Total (primaria y secundaria)		80,050	72.8	74,328	67.6	94,907	87.3	9,781	8.4

NA: Son aquellos municipios que se crearon después de 2015, año en el que se hizo el cálculo del grado de rezago social.

ND: Son aquellos municipios que son muy pequeños y la información disponible no permite el cálculo del grado de rezago social.

Fuente: Elaboración del CONEVAL con información de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP, Formato 911, inicio del ciclo escolar 2019-2020, y el Índice de Rezago Social 2015 del CONEVAL.

Es importante recalcar que hay planteles educativos que no cuentan con servicios básicos como agua potable y servicios de lavado de manos, y que la brecha de disponibilidad de estos elementos de infraestructura se puede observar entre las escuelas ubicadas en localidades con alto y muy alto grado de marginación. En este sentido, en el inicio ciclo escolar 2019-2020 existía una brecha del 48.5 puntos porcentuales en el acceso al agua potable entre las escuelas primarias públicas ubicadas en localidades de muy alto grado de rezago social y aquellas ubicadas en localidades con muy bajo rezago social, mientras que para secundarias la brecha es del 36.4 puntos porcentuales. También se identifica una brecha similar en el acceso a servicios de lavado de manos (50.5 y 32.1 puntos porcentuales entre primarias y secundarias públicas del país, respectivamente) (DGPPyEE-SEP, 2020a) (ver cuadro 2).

En cuanto a la disponibilidad de sanitarios en las escuelas primarias y secundarias, se observa que existe una cobertura alta, con una persistencia del acceso limitado en las escuelas ubicadas en municipios con muy alto grado de rezago social. Además, es importante considerar que, en las escuelas en contextos con alto grado de rezago social, el porcentaje con sanitarios mixtos se incrementa, lo que puede dar cuenta de que el número de estos no es suficiente para destinar sanitarios independientes por género. Por último, los datos anteriores únicamente dan cuenta de la cantidad de sanitarios disponibles y no permiten observar sus condiciones, por lo que no es posible asegurar que la totalidad de estos se encuentran habilitados para su uso.

La falta de infraestructura básica en las escuelas ubicadas en contextos más vulnerables implica una mayor exposición de los NNA y de las comunidades educativas a los riesgos vinculados con la pandemia. Esto debido a que frecuentemente son estas localidades las que carecen de acceso inmediato a servicios básicos y de salud (CONEVAL, 2021a).

En este punto es importante mencionar que las condiciones mínimas que debe satisfacer la infraestructura física escolar no dependen únicamente de las mejoras directas realizadas sobre las instalaciones educativas, sino también de las condiciones de las localidades en las que se ubican (INEE, 2019c; CONEVAL, 2019c). Por ejemplo, caminos y puentes, drenaje y saneamiento, ecotecnias, electricidad, accesibilidad, conectividad, entre otros, son algunos elementos que podrían estar vinculados al mejoramiento de las condiciones físicas de los espacios educativos que van más allá de este sector.

Al respecto, el CONEVAL señala que más del 30 por ciento de la población que habita en 179 municipios del país no tiene acceso al agua potable, siendo la mayoría de estos municipios indígenas y doce que forman parte de una zona metropolitana (CONEVAL, 2020b). En ese sentido, los habitantes de estos municipios pueden ver agravada su situación de vulnerabilidad puesto que, al tener un porcentaje importante de personas sin acceso al agua, la implementación de medidas sanitarias básicas como el lavado de manos, o la limpieza de los lugares de tránsito y actividad se ve comprometida.

Además, faltan insumos para la higiene de manos y la limpieza de las instalaciones escolares, cuestión que se vuelve más relevante bajo este contexto. Sobre ello, la evidencia disponible muestra la importancia significativa de las aportaciones económicas voluntarias de las madres y padres de familia para el mantenimiento, la compra de materiales y la reparación de equipamiento complementario en los planteles de educación básica (Huerta, 2009; INEE, 2019f). Se tiene evidencia de que en 7 de cada 10 primarias públicas las

madres y padres de familia colaboran con aportaciones voluntarias, siendo el 85.3 por ciento de estas aportaciones económicas usadas para la compra de materiales de limpieza (INEE, 2019f).

En 86.9 por ciento de las escuelas primarias se solicita a los padres llevar a cabo actividades de limpieza, mantenimiento o reparación de mobiliario (INEE, 2019f). Así, las madres y padres de familia cumplen un rol importante al participar de manera directa en las denominadas faenas que, usualmente, se dedican al arreglo, la limpieza y mantenimiento de las instalaciones escolares. Lo anterior es significativo, en tanto la participación de la comunidad es fundamental para dotar de materiales y dar mantenimiento a los planteles, siendo que es responsabilidad del Estado mexicano proveer las condiciones elementales en los planteles públicos de los niveles educativos obligatorios, señaladas en la normatividad educativa.

Por último, no hay información actualizada que permita contar con diagnósticos sobre las condiciones de la infraestructura, así como las necesidades materiales y de mantenimiento de los planteles.¹⁵ Lo anterior es relevante, principalmente, si se considera que estos son elementos dinámicos y cambiantes de los centros educativos y que durante más de un año en el que las escuelas permanecieron cerradas se pudo observar un deterioro causado por la falta de mantenimiento o como consecuencia del vandalismo o delincuencia (Guillén y Lambertucci, 30 de mayo 2021).

Disponibilidad de espacios que permitan la sana distancia

Por otra parte, de acuerdo con las recomendaciones internacionales y las estrategias planteadas para la reapertura de las escuelas una de las medidas esenciales para disminuir el riesgo de propagación de la COVID-19 en las escuelas es mantener una sana distancia entre las personas y una ventilación constante, por lo que otro reto presente en el regreso a clases es la disponibilidad de espacios e inmuebles dentro del plantel que permitan la sana distancia. Para garantizar estas medidas se recomienda reorganizar el salón de clases, procurando aumentar el espacio entre los asientos del estudiantado a una distancia de 1.5 metros, además de aprovechar espacios alternativos como canchas, auditorios y otras salas. (SEP y Salud, 2021)

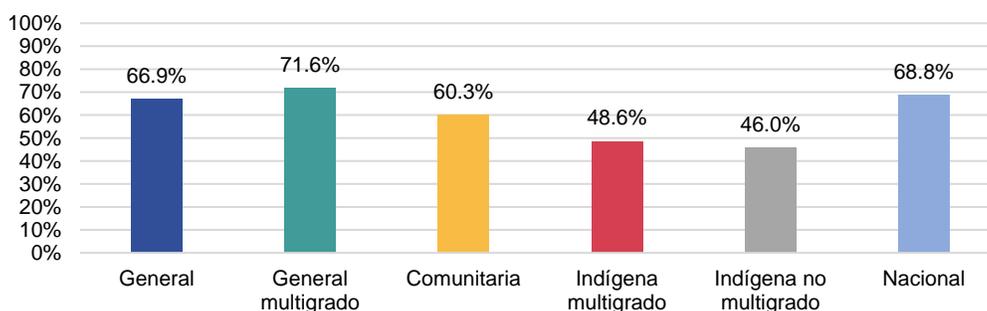
¹⁵ En cuanto a la información disponible sobre infraestructura escolar, la estadística 911 incluye dos anexos que dan cuenta de la siguiente información: disponibilidad de electricidad, computadoras, conexión a internet, infraestructura adaptada para atender a personas con discapacidad y materiales adaptados para atender a personas con discapacidad.

Al respecto, es necesario considerar que en la mayoría de las escuelas de sostenimiento público hay un promedio de 29 alumnos por grupo en nivel primaria y de 27 en nivel secundaria (DGPPyEE-SEP, 2020a). Además, los datos más recientes sobre el número de salones de clases en escuelas primarias muestran que 15.0 por ciento de las escuelas solo tiene un salón de clases; de estas, 55.9 por ciento son indígenas multigrado. Los datos a nivel nacional muestran que 46.9 y 26.9 por ciento de las escuelas tienen 6 y 12 aulas, respectivamente (INEE, 2016a).

Se esperaría que la cantidad de aulas disponibles en las escuelas fuera proporcional a la cantidad de grupos escolares; sin embargo, de acuerdo con los datos reportados por directores de escuelas en la *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje* (ECEA) 2014, hay un déficit de aulas en las escuelas mexicanas y este es mayor en las escuelas indígenas (INEE, 2016a). Sobre este tema, 31.0 por ciento de los docentes de primaria a nivel nacional considera que su salón de clases es pequeño respecto a la cantidad de estudiantes en su grupo, esta percepción tiende a empeorar en las escuelas indígenas de tipo multigrado en las que casi la mitad de los docentes de cuarto, quinto y sexto grado consideran que el salón de clases es pequeño en relación con el número de estudiantes que allí reciben atención (INEE, 2016a).

Por otro lado, 68.8 por ciento de los docentes de cuarto a sexto grado de las escuelas primarias y Líderes de Educación Comunitaria (LEC) considera que las condiciones de ventilación en el salón de clases es adecuada para su medio ambiente y las condiciones del aula, mientras que estas proporciones disminuyen significativamente en la modalidad indígena, puesto que solo 48.6 por ciento de los docentes del servicio indígena multigrado considera que es suficiente o adecuada y el 46.0 por ciento entre los docentes de educación indígena no multigrado considera lo mismo (INEE, 2016a).

Gráfica 1. Porcentaje de docentes* que consideran adecuadas o suficientes las condiciones de ventilación del salón de clases por tipo de escuela en México, 2014



Nota: de acuerdo con la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje la información corresponde a docentes de cuarto, quinto, sexto grado y LEC.

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), 2014 reportados por el INEE.

Así, es posible concluir que se observan problemáticas de hacinamiento y falta de ventilación en las aulas que se agravan en las escuelas comunitarias, indígenas o multigrado, por lo que es necesario asegurar las condiciones que permitan mejorar la ventilación y mantener la distancia adecuada con el fin de implementar un modelo seguro que ayude a disminuir el riesgo de contagio.

Como ya se mencionó, una opción para asegurar la sana distancia es utilizar espacios suplementarios a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, cívicas, deportivas, culturales y recreativas. Esta infraestructura complementaria considera principalmente accesos a cancha, patio, plaza cívica, áreas verdes, biblioteca, salón de usos múltiples y talleres de cómputo. Sin embargo, de acuerdo con datos del *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*, estos eran elementos con una presencia muy reducida dentro de las escuelas, debido a que se identificó que el 17.4 por ciento de los planteles cuentan con bibliotecas, 35 por ciento con canchas y 12.9 por ciento con talleres de cómputo (CONEVAL, 2018).

De manera similar, los datos de la ECEA 2014 de primaria ya revelaban que solo 43.3 por ciento de las escuelas a nivel nacional contaba con espacios adicionales a las aulas. Esta proporción disminuía en las escuelas indígenas, con solo 22.1 por ciento de las escuelas multigrado y 16.8 por ciento de las escuelas no multigrado con biblioteca escolar. Por otra parte, solamente 24.9 de las escuelas a nivel nacional contaba con un aula de medios y el 16.7 por ciento con salón de usos múltiples. En cuanto a la disponibilidad de cancha y patio o plaza cívica, se reportó a escala nacional que 54.8 por ciento de las escuelas contaba con cancha, y 66.9 por ciento tenía patio o plaza cívica. Por modalidad, las escuelas comunitarias son las que menos cuentan con cancha deportiva y patio o plaza cívica (17.7 y 30.3 por ciento, respectivamente) (INEE, 2016a).

Nuevamente las escuelas preponderantemente rurales suelen no contar con estos espacios complementarios. Al respecto, es importante señalar que tanto las escuelas rurales como urbanas pueden explorar la posibilidad de coordinarse con las autoridades locales, lo que podría permitir el uso de ciertas instalaciones de uso común. Esta estrategia puede ser particularmente relevante en el contexto rural debido a las carencias observadas en esos planteles educativos, pero es necesario señalar que la utilización de dichos espacios

requiere habilitarlos para el desarrollo de actividades educativas, asegurando que los fenómenos meteorológicos o el clima no representen un impedimento o riesgo.

Disponibilidad de Infraestructura y equipamiento complementario en los planteles

Dado que una propuesta del regreso a clases considera una modalidad educativa mixta es evidente la necesidad de generar espacios educativos que permitan una mayor conectividad y el uso de las nuevas tecnologías como herramientas necesarias para dar continuidad al proceso de aprendizaje de la comunidad estudiantil. Sin embargo, esta tarea representa un importante desafío considerando que solo 21.4 por ciento de las primarias y secundarias públicas tienen acceso a internet inalámbrico, mientras que la disponibilidad de computadoras en las escuelas sigue siendo una realidad poco factible, sobre todo en las escuelas de educación indígena (ver cuadro 3).

Otro reto adicional que se ha convertido en un elemento prioritario es la disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en educación básica que permita dar continuidad a la educación mediante esquemas mixtos. La disposición del servicio de conectividad y el acceso a equipamiento en las escuelas primarias y secundarias públicas del país es muy desigual y depende de muchos factores para que la comunidad escolar pueda disfrutar y hacer uso de ellas; estos van desde la existencia de energía eléctrica y la infraestructura necesaria hasta el pago del servicio.

Al respecto, los datos disponibles muestran una inequidad en el acceso a las TICCAD, en detrimento de las escuelas que atienden a las poblaciones más vulnerables (INEE, 2016a). Además, es necesario resaltar que la infraestructura y el equipamiento de las escuelas indígenas y de algunas comunidades rurales, sobre todo las más lejanas, tienen que ser atendidos de manera prioritaria si lo que se persigue es la equidad para enfrentar los retos de la continuidad educativa en el contexto de la COVID-19.

Como ejemplo de lo anterior, se observa que en el ciclo 2019-2020 67.5 por ciento de las primarias generales contaban con computadora y 21.4 por ciento con internet inalámbrico, porcentaje que se reduce drásticamente en las primarias de educación indígena, en las que solo 5.1 por ciento cuentan con servicio de internet. Aunque en las secundarias el porcentaje general de planteles públicos con computadora e internet es considerablemente mayor respecto a los de primaria, las telesecundarias siguen observando menores porcentajes de acceso a internet. Llama la atención que la brecha en el acceso a estos

servicios entre planteles públicos y privados es significativa, principalmente en las primarias (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Porcentaje y número de escuelas con acceso a internet inalámbrico, computadoras y promedio de computadoras con acceso a internet por nivel y servicio educativo, ciclo escolar 2019 - 2020

Nivel	Tipo de servicio	Escuelas con internet inalámbrico		Escuelas con computadoras		Promedio de computadoras con internet por escuela
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Primaria*	General	14,672	21.4	46,202	67.5	5.1
	Indígena	531	5.1	4,830	46.5	0.6
	Sostenimiento público	15,203	19.3	51,032	64.7	2.8
	Privadas	6,044	62.4	8,843	91.3	18.9
	Total	21,247	24.0	59,875	67.6	4.6
Secundaria*	General	3,126	40.2	7,127	91.7	23.2
	Técnica	1,729	38.6	4,093	91.4	25.6
	Telesecundaria	3,636	19.3	15,641	83.1	3.4
	Sostenimiento público	8,491	27.2	26,861	86.43	10.8
	Privadas	3,786	65.1	5,444	93.5	26.8
	Total	12,277	33.0	32,305	87.6	13.3
Total publicas (primaria y secundaria)		23,694	21.6	77,893	70.9	3.8
Total (primaria y secundaria)		33,524	26.7	92,180	73.5	7.2

*No se cuenta con registros de las escuelas de primaria y secundaria de servicio comunitario.

Fuente: elaboración del CONEVAL con información de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP, Formato 911, inicio del ciclo escolar 2019-2020.

Disponibilidad de Infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares

En el contexto de la educación a distancia, los aspectos de infraestructura y equipamiento en el hogar toman una relevancia significativa dado que las actividades se transfieren a este espacio. En este sentido, bajo el planteamiento de modalidades que combinen la educación a distancia con el aprendizaje presencial, lo anterior representa una problemática para garantizar la continuidad educativa.

La Estrategia de educación a distancia Aprende en Casa parte de la idea de que en los hogares de los miembros de la comunidad escolar se cuenta con las herramientas necesarias para propiciar el aprendizaje (CONEVAL, 2021d). Por lo anterior, la implementación de la estrategia depende del acceso que tengan los miembros de la comunidad educativa a una serie de recursos como el servicio de electricidad, televisión y señal de los canales que transmiten las clases, dispositivos electrónicos como computadoras, tabletas electrónicas o celular inteligente, conexión a internet, radio, libros

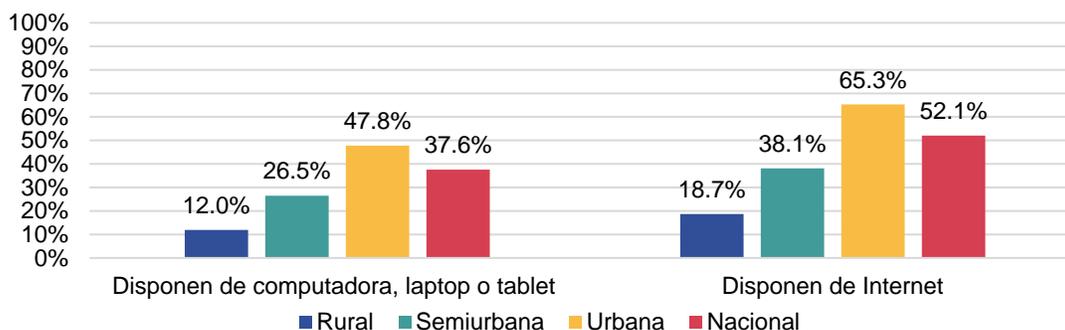
de texto y materiales de apoyo pedagógico, así como de que los hogares cuenten con espacios físicos adecuados para el desarrollo de las actividades educativas.

Un primer elemento para aproximar las condiciones de acceso a infraestructura de las viviendas es el acceso a electricidad. Al respecto se ha visto un crecimiento constante en la cobertura de este servicio, aunque en 2020 el 0.8 por ciento de las viviendas en México no disponían de energía eléctrica, por lo que Oaxaca (2.3 por ciento), Durango (1.8 por ciento) y Chiapas (1.8 por ciento) son las entidades federativas con las mayores carencias de este servicio (CONEVAL, 2021b). El acceso se ve limitado principalmente en poblaciones rurales alejadas de las redes de distribución de electricidad o zonas urbanas marginadas. De ahí que deban sumarse esfuerzos entre los tres órdenes de gobierno, así como la industria eléctrica, para reducir este rezago.

Por otro lado, las herramientas disponibles para el aprendizaje, los espacios físicos y los ambientes en el hogar para el aprendizaje son elementos que pueden incidir en la continuidad de la trayectoria educativa de las NNA. Los hogares más pobres se encontrarán en desventaja frente a otros que sí cuentan con las herramientas tecnológicas para seguir tomando clases en sus casas, lo que puede profundizar aún más la brecha educativa (CONEVAL, 2020b).

Las brechas significativas en el equipamiento se pueden observar en los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020, las cuales señalan que el 37.6 por ciento de los hogares en México cuenta con equipo de cómputo, y 52.1 por ciento cuenta con conexión a internet. En el ámbito rural, las cifras son considerablemente menores: 12.0 por ciento disponen de computadora, laptop o tableta, y 18.7 por ciento de los hogares en zonas rurales cuentan con acceso a internet (ver gráfica 2) (INEGI, 2021a).

Gráfica 2. Porcentaje de hogares con computadora, laptop o tableta, e internet por tamaño de localidad en México, 2020

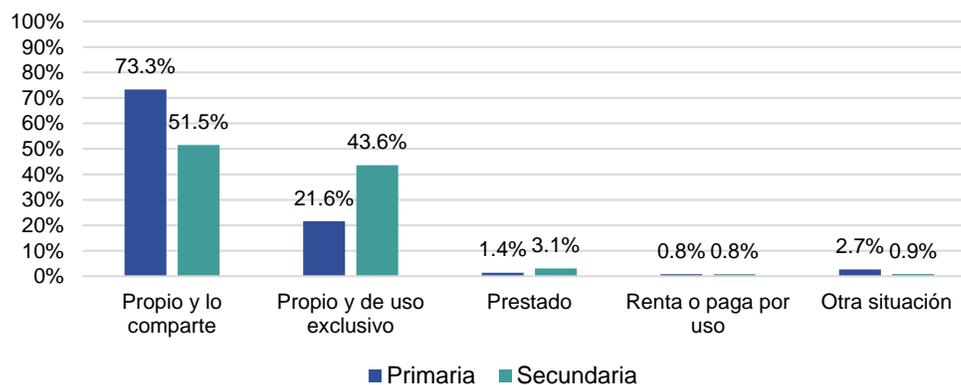


Fuente: elaboración del CONEVAL con información de Censo de Población y Vivienda 2020.

Los resultados de la ECOVID-ED 2020 para el ciclo 2019-2020, muestran que la herramienta digital más utilizada por el alumnado de primaria y secundaria fue el teléfono inteligente, con el 70.2 y 68.5 por ciento respectivamente. Para primaria, le siguió la computadora portátil (9.8 por ciento) y la televisión digital (6.7 por ciento), siendo la computadora de escritorio el medio menos empleado (3.9 por ciento). Mientras que los alumnos de secundaria usaron con mayor frecuencia, además del teléfono móvil, la computadora portátil (17.4 por ciento) y la computadora de escritorio (8.1 por ciento) (INEGI, 2021b).

El estudio también identificó que para 73.3 por ciento de la población de primaria, el aparato o dispositivo para las clases era propiedad de los residentes en la vivienda y tuvo que compartirse entre ellos, mientras que en el 21.6 por ciento de los casos este aparato fue de uso exclusivo. Para los alumnos de secundaria se identifica una mejora importante en cuanto a la condición de la exclusividad del aparato o dispositivo que se utilizó para sus clases o actividades escolares, aunque sigue siendo mayor el porcentaje de quienes tuvieron que compartir con alguien más de la vivienda ya que este porcentaje equivale al 51.5 por ciento y solo 43.6 por ciento tuvo uso exclusivo de la herramienta tecnológica que utilizó para atender su educación a distancia (ver gráfica 3) (INEGI, 2021b).

Gráfica 3. Porcentaje de propiedad y exclusividad de las TICCAD en los hogares en México, 2020



Fuente: elaboración del CONEVAL con información de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020.

Los espacios adecuados en la vivienda son un aspecto indispensable para propiciar el aprendizaje y la vinculación del alumnado con sus estudios. Idealmente, deberían contar con un área destinada exclusivamente para realizar sus actividades escolares, sin embargo, no todas las viviendas disponen de ello. Esto también depende del número de hermanos y el número de personas que la habitan en un mismo hogar, ya que no solo tienen que

compartir el equipamiento y los materiales disponibles, sino igualmente los espacios para realizar sus tareas escolares.

Lo anterior es especialmente relevante en el contexto mexicano, sobre todo si se toma en cuenta que 9.6 millones de personas (7.7 por ciento) y 2.3 millones de NNA de 6 a 14 años (11.7 por ciento) vivían en condiciones de hacinamiento en la vivienda en 2018 (CONEVAL, 2019b).¹⁶

La precariedad de la vivienda impide contar con espacios adecuados para el estudio y el descanso, hecho que repercute en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la infancia; favoreciendo además el incremento de situaciones de abuso en el hogar (CEPAL y UNESCO, 2020a).

En el contexto de la educación a distancia, los espacios y el ambiente en el hogar son indispensables para el desarrollo de los aprendizajes de las y los niños en educación básica. No obstante, una proporción importante de viviendas presenta hacinamiento, condición que podría hacer que las y los estudiantes no cuenten con un lugar adecuado para el desarrollo de sus actividades escolares.

En síntesis, la revisión anterior da cuenta de un acceso diferenciado y desigual a los recursos tecnológicos y físicos disponibles en los hogares de NNA para dar continuidad a su educación a distancia, lo que puede generar limitantes y obstáculos adicionales en el proceso educativo. De ahí que, aunque estos elementos no constituyen una problemática del sistema educativo de manera directa, sí afecta significativamente los resultados de la política educativa en este contexto, por lo que deben ser consideradas en su formulación para garantizar un acceso equitativo de todos los NNA a la educación.

En este sentido, los retos y problemáticas que enfrenta el SEN para atender la educación en la coyuntura actual pueden resumirse como se muestra a continuación:

Cuadro 4. Retos y problemáticas de infraestructura para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Acceso a infraestructura educativa básica	Alto grado de desigualdad y acceso insuficiente a servicios de infraestructura básica, especialmente en las escuelas ubicadas en municipios con mayor rezago social
	Falta de insumos para la higiene de manos y limpieza de las instalaciones

¹⁶ La carencia por hacinamiento en la vivienda representa la razón de personas por cuarto cuando esta es mayor a 2.5 (CONEVAL, 2019b).

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Disponibilidad de espacios que permitan la sana distancia	Hacinamiento y falta de ventilación en espacios escolares
	Falta de disponibilidad de espacios alternativos a los salones para la sana distancia
Disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles	Brechas en la disponibilidad de infraestructura complementaria en las escuelas como acceso a servicios de cómputo e internet
Disponibilidad de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares	Brechas en el acceso a servicios básicos, conexión a internet y equipamiento tecnológico en los hogares
	Disponibilidad del equipamiento suficiente para realizar actividades escolares en el hogar
	Hacinamiento y precariedad en los espacios y servicios básicos de la vivienda

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Como se mostró anteriormente, la continuidad de la educación durante el cierre de las escuelas ocasionado por las medidas sanitarias resulta especialmente desafiante entre aquellos NNA que no cuentan con el equipamiento necesario para esa modalidad educativa, ni con espacios adecuados para el desarrollo de actividades escolares en la vivienda. Antes de la pandemia ya se presentaban inequidades en el acceso a la educación, sobre todo en la población en situación de pobreza, hablante de lengua indígena y en el ámbito rural (CONEVAL, 2018); sin embargo, se prevé que debido a los efectos del confinamiento estas inequidades preexistentes en el pleno ejercicio del derecho a la educación de excelencia se exacerben.

Si bien las políticas educativas han promovido condiciones para favorecer la equidad en las escuelas de educación básica, las carencias en materia de infraestructura y equipamiento, materiales educativos, y recursos para el desempeño docente colocan a las y los estudiantes que acuden a las escuelas comunitarias, rurales o indígenas en una situación que los hace más propensos a interrumpir sus estudios (CONEVAL, 2018).

Finalmente, es importante mencionar que algunas de las carencias en infraestructura rebasan las atribuciones de las autoridades educativas, pues se identificaron desafíos importantes en la provisión de servicios básicos como agua potable, drenaje y electricidad, cuya garantía depende de un conjunto de instrumentos y actores de política ajenos a las responsabilidades de la SEP. La provisión de agua potable que depende de las autoridades locales, o la posibilidad de adaptar espacios ajenos a la escuela para la sana distancia son acciones que podrían desarrollarse en coordinación con las autoridades municipales o de

las localidades. Sumado a lo anterior, el equipamiento y los espacios adecuados en el hogar toman una relevancia significativa dado el planteamiento de modalidades mixtas, por lo que es necesario abordarlo como parte de los retos que enfrenta el SEN en este contexto, aunque también impliquen acciones provenientes de otros sectores diferentes al educativo.

Capacitación docente

La evidencia sugiere que, entre los factores relacionados con los docentes, las prácticas de enseñanza son las que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes, lo que contribuye, en mayor medida, a mejorar la calidad educativa (CONEVAL, 2018). Por ello, la formación inicial y continua resulta un elemento fundamental para la mejora de la práctica docente y, por lo tanto, para el mayor aprovechamiento escolar los estudiantes.

La experiencia de la labor docente durante la educación a distancia ha sido drásticamente diferente dependiendo el contexto y las condiciones educativas previas a la pandemia. Además, esta se ha tenido que adaptar rápidamente a las barreras que implica el cambio de rol en comparación con la enseñanza presencial (Banco Mundial, 2021b).¹⁷

Adecuada formación y desarrollo profesional docente

Los docentes y el personal escolar juegan un papel decisivo para la continuidad educativa en el contexto de la pandemia de COVID-19. Por ello, resulta fundamental que reciban una preparación adecuada para asumir las nuevas responsabilidades y retos que plantea la “nueva normalidad”. En términos de instrucción, los programas de formación docente deben adaptarse para responder a la carga de trabajo y a la demanda de capacidades adicionales que les permitan alternar las actividades presenciales y a distancia, lo que representa diferentes desafíos en materia de capacitación docente (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y WFP, 2020; Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster, 2020).

En México, las acciones para mejorar la práctica profesional del personal docente en educación básica se han caracterizado por el impulso del trabajo colegiado, la asistencia técnica pedagógica, el acompañamiento al docente y a la escuela, y en mayor medida, en

¹⁷ En un estudio realizado a nivel nacional por Baptista *et al.*, se pudo constatar que, durante la implementación de la educación a distancia, en las acciones de gestión y de enseñanza de los profesionales de la educación han tenido que ser creativos en sus estrategias didácticas. Adicionalmente, se ha podido documentar el entusiasmo y la capacidad de adaptación del magisterio durante este periodo, y hasta innovaciones en su práctica docente. Sin embargo, también se sostiene la idea que no todos los docentes cuentan con los mismos recursos, habilidades y contextos para lograr los resultados esperados y utilizar las herramientas necesarias para implementar de forma integral los elementos que han configurado la educación a distancia durante este periodo (Baptista y otros, 2020).

la oferta de cursos y talleres de capacitación y actualización en una diversidad de temas (INEE, 2018b). Sin embargo, se ha encontrado que el énfasis puesto en la formación para adquirir y actualizar conocimientos disciplinares y pedagógicos, así como los rasgos que la han caracterizado durante años han limitado su calidad y pertinencia (INEE, 2018b).

TALIS revela datos importantes en relación con la participación de los docentes en acciones formativas. De acuerdo con el estudio TALIS 2013, en México, 9 de cada 10 docentes de primaria y secundaria reportaron haber participado en alguna actividad de formación (97 y 96 por ciento, respectivamente). Mientras que los resultados de TALIS 2018 registraron que el 89 por ciento de docentes y el 99 por ciento del personal directivo de secundaria reportaron haber participado en alguna actividad de formación continua en el año anterior al cuestionario (OCDE, 2019a). Lo anterior representa una disminución de 7 puntos porcentuales entre los docentes que dijeron participar en actividades de capacitación en relación con lo observado en TALIS 2013 (INEE, 2018b).

La capacitación docente también ha sido atendida mediante programas presupuestarios como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (S247), operado por parte de la SEP. Esta acción incluye una oferta de programas académicos de formación continua con cursos, talleres o diplomados dirigidos al personal docente y directivo de educación básica, en temas relacionados con la aplicación de las TICCAD (SEP, s.f.e).

Por otro lado, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC) de la SEP, en coordinación con las Autoridades Educativas Estatales, se desarrolló una oferta de formación a nivel nacional a partir de un Catálogo Nacional de Formación Continua, así mismo, también se desarrollaron otras opciones formativas publicadas a nivel local por cada AEE para atender las necesidades de formación de su personal docente y directivo en esta materia. La selección de los programas de formación a impartir se determina a partir de los resultados de la Encuesta de Detección de necesidades de Formación que se aplica cada año (SEP, s.f.e).

Si bien la participación de docentes en cursos de capacitación es amplia, se identifican diversas áreas de mejora preexistentes y que su existencia incide en un aprovechamiento real de la oferta de formación. Así, el documento *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica* (INEE, 2018b), destaca entre los principales problemas que enfrenta la formación docente:

- La necesidad de priorizar la formación que vincule la teoría y la práctica pedagógica, y potenciar la oferta existente con esa orientación.
- Las modalidades tradicionales de los cursos, las cuales son distantes del contexto escolar y favorecen el trabajo individual sobre el intercambio de experiencias y la colaboración entre pares.¹⁸
- El crecimiento de la oferta y la ausencia de mecanismos efectivos para dar a la formación docente un carácter integral, sistémico y pertinente.
- La necesidad de consolidar mecanismos que aseguren la calidad de la oferta.
- La falta de tiempos formales para la capacitación, la carga de labores no relacionada con la práctica profesional y otras condiciones favorables para que los docentes puedan participar en una formación integral.
- Falta de atención prioritaria a las necesidades profesionales de los docentes y las escuelas que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad (educación indígena, escuelas comunitarias, telesecundarias, entre otros).

Además de los retos mencionados anteriormente, es importante considerar que no se cuenta con evidencia que permita identificar o medir los resultados de dicha capacitación docente en el nivel de logro educativo, a pesar del tiempo significativo que directores y docentes dedican a ello (INEE, 2018b). Esta falta de evidencia es relevante en tanto constituye una limitante para identificar las áreas de mejora de la capacitación, los temas de interés para los docentes, así como los mecanismos para incrementar la incidencia de la formación docente en el logro educativo.

Por otro lado, los recortes presupuestarios que ha experimentado la formación docente durante los últimos años constituyen una limitante adicional en este tema, dado que puede obstaculizar la atención prioritaria que requiere la crisis educativa generada por el prolongado cierre de escuelas (CIEP, 2020). En 2021, los programas de apoyo a la capacitación docente en Educación Básica tuvieron una reducción en sus recursos

¹⁸ Las modalidades de formación se distinguen de acuerdo con la forma en la que los sujetos participan en ellas, ya sea de manera individual o colectiva. En los países de Latinoamérica ha prevalecido una formación enfocada en el trabajo individual. Sin embargo, la revisión empírica del desarrollo profesional docente ha enfatizado la necesidad de transitar de una cultura de práctica individual hacia un profesionalismo colaborativo, con énfasis en el acompañamiento, el trabajo entre pares y el diálogo colegiado (INEE, 2018b).

aprobados, respecto al año anterior.¹⁹ El recorte más grande lo experimentó el Programa de Desarrollo Profesional Docente con una disminución de 47.1 por ciento de sus recursos.

Capacitación para la enseñanza a distancia y esquemas mixtos de educación

Frente al desafío que significa la educación a distancia y el regreso a clases presenciales en el contexto de la COVID-19, los docentes requieren de tiempo no solo para enseñar sino para aprender (Delgado, 2020a). Por ello, un reto más para la formación docente es la adaptación de las prácticas pedagógicas a la enseñanza a distancia y a esquemas mixtos de educación. Esto es especialmente cierto para aquellos docentes con menores habilidades digitales y los que deben adaptar sus prácticas y estrategias para llegar a los estudiantes con acceso limitado a las TICCAD.

Asimismo, entre las modalidades de implementación de los programas de formación de la DGFC, las AEE y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente antes mencionado, está la modalidad en línea con la cual además de atender a los diversos temas de capacitación y actualización (campos disciplinarios, didáctico-pedagógica, de gestión educativa o en temas transversales), se integran las TIC a la formación de docentes y se contribuye al desarrollo de competencias en la aplicación de estos recursos al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la inserción del personal educativo a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SEP, s.f.e). Esta oferta se compone de 19 cursos de Aprendizajes Clave y cuatro cursos llamados “Proyectar la enseñanza” que han tenido una participación de 291, 960 docentes en 2017; 362,084 en 2018; 67,866 en 2019 y 162,914 en 2020 (SEP, s.f.e). Llama la atención que se muestra una participación decreciente en los cursos lo que puede apuntar a la existencia de áreas de mejora en ellos.

Al respecto, solo el 56.2 por ciento de docentes dijo haber recibido instrucción suficiente para desarrollar la educación a distancia por parte de las figuras de la estructura educativa, lo que significa que más de 40 por ciento no tuvo acceso a ningún apoyo en la materia; el porcentaje fue de 60 por ciento entre el personal directivo (Mejoredu, 2020b).²⁰

¹⁹ Los programas presupuestarios con componentes de capacitación docente, E066 Educación Inicial y Básica Comunitaria, S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente, S270 Programa Nacional de inglés y U031 Expansión de la Educación Inicial presentaron recortes en su presupuesto aprobado de acuerdo con el Presupuesto de Egresos de la Federación 2021.

²⁰ La encuesta levantada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) constaba de cuatro cuestionarios, cada uno dirigido específicamente a un actor escolar: docentes, personal directivo del plantel, estudiantes, y sus madres y padres. Estos instrumentos se publicaron en la página web de Mejoredu, del 10 al 30 de junio de 2020, y estuvieron abiertos a la participación de instituciones públicas y privadas, desde preescolar hasta secundaria. Participó un total de 194,000 personas, entre ellos 15,035

Sumado a esto, los docentes consideran las siguientes actividades como difíciles de llevar a cabo a distancia en el periodo de contingencia: atender a estudiantes con alguna condición de vulnerabilidad (67.9 por ciento); retroalimentar a sus estudiantes (57.4 por ciento); orientar a las familias para apoyar a su hija o hijo en sus actividades educativas (54.2 por ciento); brindar apoyo emocional a sus estudiantes (53.2 por ciento) y atender las demandas de las autoridades (50.7 por ciento) (Mejoredu, 2020b).

Sobre los factores que más dificultaron su labor fueron: los problemas de conectividad (46.7 por ciento); la carencia de capacitación para el trabajo a distancia (33.4 por ciento) y, específicamente, para la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad (24.6 por ciento) (Mejoredu, 2020b).

Además, con el desafío de la incorporación de esquemas mixtos, la capacitación de docentes y directores para poder diagnosticar y evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, identificar las brechas, impartir enseñanza al nivel adecuado y nivelar aprendizajes también forma parte de los desafíos que deben atenderse. Lo anterior es relevante dado que, definida la continuidad de la educación a distancia en los modelos mixtos, es necesario conocer y atender las principales dificultades que enfrentan los docentes, mediante una oferta de formación adecuada y pertinente.

Como ya se ha mencionado, el cierre de escuelas ha expuesto la importancia de la tecnología en la práctica docente, tanto para la enseñanza a distancia como presencial. La tecnología puede ser usada para apoyar múltiples funciones en el ámbito escolar, desde la comunicación que se establece entre el docente y sus estudiantes, la evaluación de aprendizajes en tiempo real, la toma de decisiones pedagógicas informadas; así como para el intercambio de prácticas docentes exitosas, la innovación pedagógica y para la colaboración entre pares (Diálogo Interamericano, 2021).

Los antecedentes en México sobre el uso de la tecnología con fines educativos se pueden relacionar con el surgimiento de la telesecundaria en 1968 como una opción educativa para lograr una mayor cobertura en los territorios más alejados y las poblaciones más vulnerables (INEE, 2018b). Desde entonces, la capacitación para el uso de las TICCAD en educación ha formado parte de los principales ejes de acción pública para el desarrollo

directoras y directores; 71,419 docentes; 72,305 madres y padres de familia; y 34,990 estudiantes. Para más información sobre la metodología utilizada y los resultados de la encuesta es posible visitar: <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020?idiom=es>

profesional de docentes de educación básica. Sin embargo, los programas y acciones implementadas por el gobierno federal han tenido un efecto mínimo en la calidad de enseñanza, principalmente debido a las limitadas habilidades para el uso de las TICCAD de las figuras educativas, la falta de equipamiento y conectividad en algunas zonas geográficas del país (INEE, 2018b).

En este sentido, como parte de las acciones de la Estrategia Aprende en Casa, de acuerdo con los datos publicados en el Boletín SEP No. 118, se logró capacitar a alrededor de 800,000 docentes a través de seminarios web (SEP, 07 de mayo de 2020). Resulta notable el número de participantes, considerando que el total de docentes en educación básica es de aproximadamente 1.1 millón de personas (INEGI, 2020); sin embargo, este dato considera el número de participaciones en los eventos de capacitación y, dado que los mismos docentes podrían haber estado en más de una actividad, es posible que el dato incorpore duplicidad de conteos. De ahí que no sea posible identificar un número preciso de los docentes que accedieron a estas capacitaciones.

Así, previo a la pandemia, se había identificado una falta de claridad sobre los requerimientos de las habilidades de las TICCAD de los docentes y una ausencia de procesos para medir con qué habilidades cuentan que sirva para definir los esfuerzos de capacitación (Diálogo Interamericano, 2021), lo que coincide con hallazgos del documento *Caracterización y análisis del diseño de Aprende en Casa*, en el que se encontró que la Secretaría no cuenta con información precisa sobre las necesidades, el alcance y la efectividad de las acciones de capacitación docente derivado de la falta de mecanismos apropiados de seguimiento de la Estrategia Aprende en Casa (CONEVAL, 2021d).

Teniendo en cuenta que hoy en día el personal docente afronta en la cotidianidad de los entornos de enseñanza-aprendizaje distintas afectaciones derivadas de la pandemia, la formación inicial y continua para los docentes en servicio requiere de espacios de capacitación y actualización suficientes en cuanto a las habilidades socioemocionales (CEPAL y UNESCO, 2020a). De ahí que las y los maestros podrían tener dificultades para responder de manera adecuada a las amenazas para el bienestar mental y emocional de los estudiantes, dado que cuentan con una capacitación insuficiente, y es posible que ellos mismos experimenten altos niveles de estrés y ansiedad. Por lo que otro reto para la capacitación docente consiste en el desarrollo de mecanismos para la atención de las necesidades psicosociales y de salud mental de los estudiantes, así como para reconocer

y abordar situaciones de violencia (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y WFP, 2020; UNICEF, 2020b; Mejoredu, 2020b).

Se ha planteado con bastante evidencia la importancia del desarrollo de las competencias emocionales de los docentes para enfrentar este desafío. Sin embargo, la oferta en la formación inicial docente y los programas de actualización antes de la pandemia ofrecían una escasa formación teórica en aprendizaje socioemocional y en estrategias que lo favorezcan (Alvarez, 2018). En este sentido, a pesar de que Aprende en Casa ofreció capacitación y materiales de apoyo para los docentes, se encontró que la oferta en esta materia no formaba parte prioritaria del catálogo (Cortez Ochoa, 2020).

De manera similar, el plan de regreso a clases presentado por el Gobierno federal advierte la importancia de la salud socioemocional para el regreso seguro a clases presenciales, sin que esto se refleje en la ampliación de la oferta de materiales y cursos de capacitación sobre este tema. En este contexto, la eliminación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)²¹ puede ser un reto dada su importancia en el desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes y figuras educativas (UNICEF, 2020c).

Un elemento completamente nuevo en materia de capacitación docente es la necesidad de brindar la información y las capacidades necesarias para cuidar de la salud y promover hábitos de higiene entre los alumnos en el contexto de esquemas educativos presenciales. Esto implica que el personal docente y directivo requiere estar instruido para el cumplimiento de los protocolos de salud, saneamiento y distanciamiento social que garanticen operaciones escolares seguras.

Si bien no se identificó información sobre capacitaciones realizadas en este tema, se observa que la estrategia del gobierno federal para el regreso a clases considera a los docentes y directivos del plantel como responsables de la operación del filtro y monitoreo sanitario al interior del salón de clases y a la entrada de los planteles, para lo cual brindará una serie de capacitaciones en línea sobre estas temáticas.

Formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia

²¹ El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) buscaba contribuir a la “mejora del clima escolar y el impulso de una cultura de paz” mediante el establecimiento de relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias para promover la convivencia social, la mejora del logro educativo y la permanencia en la escuela (SEP, 2019). Para ello, contaba con capacitación a docentes de educación básica para promover la igualdad de género, identificar rasgos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato.

Por otro lado, un asunto que requiere urgente atención es el posible aumento de las deserciones escolares que, advierten distintas previsiones, será mayor entre las personas más desfavorecidas (ONU, 2020b). Al respecto, entre los aspectos propiamente pedagógicos que inciden en la deserción escolar se encuentra la planeación didáctica, la actualización de los docentes, los ambientes de aprendizaje en el aula y el clima escolar. La relación que establece el docente con sus estudiantes incide de manera importante en la retención o expulsión de los estudiantes de las escuelas y de los sistemas, y, por lo tanto, en la deserción escolar (Criado, Palomares y Bueno, 2000; Román, 2013; Santelices y Valenzuela, 2015; CONEVAL, 2018).

En el contexto de la educación presencial antes de la pandemia, el fenómeno del abandono escolar estaba principalmente asociado al nivel medio superior, este problema educativo no se consideraba una prioridad de atención a nivel básico. Sin embargo, con la pandemia se ha convertido en un tema prioritario con el fin de evitar la interrupción definitiva de las trayectorias escolares (CEPAL y UNESCO, 2020a).

A través del diagnóstico, seguimiento y la realización de actividades de mitigación, el personal docente tiene un rol principal para el funcionamiento de las intervenciones implementadas para la detección y la atención temprana del abandono escolar en México (INEE, 2016b). En el contexto de la pandemia y la suspensión de clases presenciales, la SEP informó la continuidad del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT) como un auxiliar para identificar posibles casos de abandono escolar y ejercer acciones con el objetivo de que ningún estudiante detuviera sus estudios (SEP, 25 de junio 2020).

Sin embargo, no se cuenta con información precisa respecto a la formación docente establecida para atender la deserción escolar, de ahí que en el análisis de la Estrategia Aprende en Casa realizado por el CONEVAL (2021d) se identificó la necesidad de fortalecer la capacitación en este tema y la necesidad de implementar protocolos de actuación que permitan a los docentes detectar e intervenir casos de riesgo de abandono escolar de manera práctica y pertinente a su contexto local.

En general, los maestros deben ser provistos de las herramientas y habilidades esenciales para atender la salud socioemocional e identificar los casos de estudiantes en riesgo de abandono. Asimismo, la capacitación en temas de salud se vuelve imperante ante la necesidad de vigilar de manera constante cualquier cambio en la salud de sus estudiantes y la de ellos mismos con el fin de disminuir la posibilidad de contagios.

Retos de la atención de grupos vulnerables

De acuerdo con los resultados de la encuesta TALIS 2018, 85 por ciento del personal docente en México parece satisfecho con la formación continua que recibieron, pues reportan un impacto positivo en su práctica docente, aunque todavía resta desarrollar algunas áreas de la formación continua (OCDE, 2019a). Entre las áreas que manifiestan mayores necesidades de capacitación se encuentra el desarrollo de habilidades avanzadas en el manejo de las TICCAD, junto con la enseñanza en entornos multiculturales/multilingües y la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales. Entre estas tres áreas, los docentes ya habían expresado una mayor necesidad de capacitación en la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales (OCDE, 2019a).

En este sentido, un reto que debe atenderse es la capacitación para la atención de diferentes necesidades educativas del alumnado. Sobre ello, en promedio en México, 8 por ciento del personal docente trabaja en aulas con al menos 10 por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos para los que se ha identificado formalmente una necesidad especial de aprendizaje porque tienen una discapacidad mental, física o emocional. Además, 71 por ciento de las y los docentes fueron capacitados para enseñar en entornos de habilidades mixtas como parte de su educación o capacitación formal. Sin embargo, aunque 28 por ciento, en promedio, participó en una formación continua que incluía la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales durante el año previo al levantamiento de la encuesta TALIS 2018, la capacitación en este tema tiene el mayor porcentaje de docentes que reportan una gran necesidad de capacitación (OCDE, 2019a).

Contar con docentes calificados que respondan adecuadamente a los cambios y ajustes que conlleva la adopción de modalidades a distancia y presencial en el contexto de la COVID-19 implica diversos retos tanto emergentes como estructurales. Algunos de los retos vinculados con la formación docente aquí identificados son el tiempo y el impacto de la capacitación; contenidos para adaptar las prácticas pedagógicas a la enseñanza a distancia; el desarrollo de diagnósticos y la nivelación de aprendizajes; la capacitación en uso de las TICCAD; formación en temas relevantes de salud socioemocional; abandono escolar; salud e higiene personal; así como esta que busque atender las necesidades especiales de los estudiantes. Estos retos se pueden sintetizar como se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5. Retos y problemáticas en materia de capacitación docente para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Adecuada formación y desarrollo profesional docente	Necesidad de atender áreas de mejora preexistentes para promover el aprovechamiento por parte de los docentes
	Falta de mecanismos para identificar la incidencia de la capacitación docente en la mejora del desempeño de los estudiantes
	Recortes presupuestales en programas y acciones dirigidas a la formación docente
Capacitación para la enseñanza a distancia y esquemas mixtos de educación	Limitadas habilidades para el uso de las TICCAD* de las figuras educativas
	Necesidad de capacitar para el desarrollo de diagnósticos de aprendizajes adquiridos, identificación de brechas y desarrollo de esquemas de nivelación de aprendizajes
Formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia	Falta de capacitación e información sobre temas de cuidado de la salud, detección y prevención de posibles casos de COVID-19 y desarrollo de hábitos de higiene entre los alumnos
	Necesidad de capacitación y actualización en habilidades socioemocionales
	Falta de capacitación docente para identificar a los estudiantes en riesgo y prevenir la deserción escolar
Retos de la atención de grupos vulnerables	Insuficiencia de acciones de capacitación para la enseñanza de estudiantes en entornos multiculturales y estudiantes con necesidades educativas especiales

*Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar

El acceso al derecho a la educación es un elemento fundamental que permite la formación integral de las NNA y jóvenes en México y su pleno ejercicio va más allá del desarrollo de competencias básicas para la vida, ya que además busca mejorar las condiciones económicas y sociales de la población. Sin embargo, la imposibilidad de garantizar el acceso, tránsito y conclusión de la educación obligatoria es uno de los grandes retos que históricamente ha enfrentado el SEN.

Esta situación se agudiza entre los grupos más vulnerables, cuyas trayectorias educativas se ven interrumpidas por diferentes factores, entre los que se encuentran aquellos asociados con las características del propio individuo, las escuelas a las que asisten o el contexto en el que el alumnado se desenvuelve (CONEVAL, 2018). Ejemplo de ello se puede identificar en el *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2020* en el cual se identificó que, a pesar de que existe una disminución de 5.1 puntos porcentuales

en el rezago educativo de 2008 a 2018, un tercio de la población indígena (31.1 por ciento) y casi la mitad de las personas con discapacidad (46.9 por ciento) y en situación de pobreza extrema (47.7 por ciento) aún presentan dicha carencia social en México (CONEVAL, 2020a).

Es necesario no solo garantizar el acceso a este derecho, sino que, además, se tendrían que crear las condiciones necesarias para que el alumnado avance, y concluya en tiempo y forma los diferentes grados y niveles educativos, de modo que puedan completar su educación obligatoria. Esto es especialmente relevante para los grupos que enfrentan condiciones sociales desfavorables que se traducen en mayores dificultades para el ejercicio pleno del derecho a la educación (INEE, 2019a).

Para entender la incidencia de estas desigualdades, es importante, aunque no suficiente, observar el comportamiento de los diferentes indicadores que ayuden a trazar las trayectorias educativas, entre los que se encuentran la tasa de abandono escolar. Entendiendo a este como un fenómeno multicausal que tiene como consecuencia directa la decisión de interrumpir temporal o permanentemente los estudios de forma voluntaria o involuntaria.²²

La mayoría de los estudios han señalado que el abandono es un problema gradual, complejo, multifactorial, dinámico, y acumulativo que engloba e interrelaciona aspectos de diferentes ámbitos y niveles (Weiss, 2015). Aunado a ello, en opinión de Monroy, et al. el abandono puede ser entendido como un “estado” pero también como un “proceso”. Es un “estado” ya que el estudiante puede interrumpir sus estudios temporalmente, y su situación cambiaría una vez que se inscriba nuevamente a una escuela, y es un “proceso”, ya que este fenómeno no se presenta en un momento del tiempo específico, sino que es parte de una serie de acontecimientos y acciones que tienen como consecuencia la desvinculación educativa (Monroy, et al., 2016).

Así, se han identificado una serie de retos escolares, familiares e individuales asociados al abandono, cuyo diagnóstico y atención temprana pueden contribuir a promover la permanencia escolar, inclusive entre los grupos de mayor riesgo. Algunas de estas

²² La tasa de abandono total es un indicador educativo que permite medir la proporción de NNA y jóvenes que no concluyen un ciclo escolar o quienes no se inscriben en el siguiente nivel educativo una vez concluido el anterior. No obstante, este indicador no puede estimar si la interrupción es temporal o permanente, ni fenómenos como cambio de plantel o la migración nacional o internacional. Sin embargo, esta es la aproximación más adecuada tras las dificultades que existen para valorar la trayectoria individual de cada alumno en México (Mejoredu, 2020a).

problemáticas más relevantes en el ámbito educativo son los antecedentes y el rendimiento escolar, las características del servicio, así como el apoyo y el seguimiento docente. En cuanto a los elementos relacionados con el ámbito familiar se identifican el bajo nivel socioeconómico y la incidencia de la pobreza en los hogares, la incorporación de las NNA al mercado laboral, la violencia intrafamiliar y ambientes familiares poco propicios para el aprendizaje. De igual manera, existen elementos individuales vinculados con este fenómeno como son las diferencias de género, adscripción étnica y lingüística, la incidencia de la maternidad adolescente, así como afectaciones en la salud socioemocional.²³

Estos elementos interactúan de manera constante entre sí y, aunque no es posible definir claramente mecanismos de causalidad y orden temporal, sí se identifican como variables que ayudan a comprender la decisión de truncar los estudios y por ende deberían de ser tomados en cuenta para el diseño de las políticas para su atención y posible mitigación.

Por consiguiente, la retención del alumnado ya era uno de los principales retos que caracterizaban al SEN antes de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Si bien es importante mencionar que la incidencia del abandono escolar era una problemática más aguda en otros niveles educativos diferentes a primaria y secundaria²⁴, se espera que algunas de las afectaciones derivadas de este contexto, las medidas para su contención y la implementación de esquemas educativos mixtos y a distancia, provoquen obstáculos adicionales para garantizar trayectorias educativas pertinentes entre todos los educandos. Esto, debido a las múltiples modificaciones que introducen estos elementos en el proceso educativo y que alteran significativamente los recursos y condiciones familiares, individuales y escolares destinados a ello.

En relación con lo anterior, la crisis económica, la disminución de ingresos y el aumento del desempleo provocados por las medidas de distanciamiento social, tienen efectos directos sobre los recursos que las familias pueden destinar a la educación y sobre algunos de los

²³ Es importante mencionar que, debido a que las mayores tasas de abandono se presentan durante el transcurso por la Educación Media Superior, la mayoría de los estudios consultados se enfocan en analizar este problema en ese nivel educativo. Por lo anterior, existen ciertos predictores que tienen que ser adaptados a las edades típicas de las y los estudiantes de primaria y secundaria, ya que se considera que una niña, un niño o un adolescente de 6 a 14 años pasa por problemáticas distintas que un joven de 15 a 18 años. Asimismo, en el marco de las medidas sanitarias para disminuir la propagación de la COVID-19, existen ciertos factores asociados al abandono que por su relevancia se traslapan a aspectos que van más allá del entorno escolar como las características del hogar en el que habita la o el estudiante.

²⁴ De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa la tasa de abandono para Educación Media Superior en el ciclo escolar 2018-2019 fue igual a 10.3 por ciento a nivel nacional, lo que equivale a casi tres veces la tasa de abandono observada para nivel secundaria (DGPPyEE, 2020b).

elementos individuales mencionados anteriormente, lo que agudiza las brechas preexistentes de los diferentes factores que la literatura en la materia ya habría identificado con anterioridad como predictores del abandono escolar (CONEVAL, 2020a; Gonzáles y Pérez, 2021; CONEVAL, 2021a).

Además, durante este periodo de contingencia se prevé un aumento en el trabajo infantil, un deterioro de los ambientes familiares propicios para el aprendizaje, así como un mayor número de alumnos que interrumpen sus estudios como resultado de la falta de acceso a los medios para la educación a distancia y el bajo nivel de logro escolar identificado en el aprendizaje (CONEVAL, 2020a; Gonzáles y Pérez, 2021; CONEVAL, 2021a).

Como ya se mencionó, previo al inicio de la pandemia en el nivel primaria y secundaria se observó una incidencia reducida del abandono escolar respecto a otros niveles educativos; para el ciclo escolar 2017-2018 los datos indicaron que 72,058 (0.5 por ciento) estudiantes de primaria y 298,936 (4.6 por ciento) de secundaria abandonaron o dejaron de asistir a la escuela, lo que significa que 370,994 estudiantes de ambos niveles interrumpieron sus estudios de forma temporal o permanente (DGPPyEE, 2020b).

Conviene mencionar que las tasas de abandono observadas en los registros administrativos de la SEP para el ciclo inmediato previo al inicio de la pandemia mostraban un ligero aumento para el nivel primaria respecto a los ciclos previos, pues en el ciclo escolar 2019-2020, de las niñas y niños inscritos en ese curso, 0.7 abandonaron sus estudios, lo que implica un aumento de 0.2 puntos porcentuales respecto al ciclo 2017-2018, aunque para la tasa de reprobación se identificó un aumento del ciclo 2017-2018 al ciclo 2018-2019, al pasar del 0.9 al 1.1 por ciento, mientras que para el ciclo 2019-2020 fue igual al 0.8 por ciento (DGPPyEE, 2020b).

Respecto al nivel secundaria, mediante la información registrada por la SEP en cada ciclo escolar, se identificó una evolución marginalmente desfavorable respecto al abandono, al pasar del 4.6 por ciento al 4.8, en los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, mientras que en el ciclo 2019-2020 se registró una tasa de abandono del 4.2 por ciento. Del mismo modo que en primaria, la reprobación tuvo un ligero incremento, al pasar del 5.1 por ciento en el ciclo 2017-2018 al 5.5 en 2018-2019 para disminuir al 5 por ciento en 2019-2020 (DGPPyEE, 2020b). Lo anterior implica que, previo a la pandemia se observó una leve mejoría en la tasa de abandono de educación secundaria, aunque en el nivel de primaria se identificaron algunas señales de alarma dado el incremento marginal de este indicador.

Por el momento no existen muchos estudios que permitan estimar el efecto de las medidas sanitarias en el abandono escolar en México. No obstante, algunos estudios (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020) proponen como punto de partida la comparación entre la tasa de permanencia de las modalidades presenciales y no presenciales previo a la pandemia.²⁵ Lo anterior puede deberse a que las modalidades a distancia tienen menor probabilidad de que los docentes logren identificar los riesgos del abandono en sus estudiantes; la adaptación a este modelo puede dificultarse entre las y los alumnos con necesidades especiales; o que inclusive podría deberse a que el cambio del entorno de aprendizaje conlleve a ajustes considerables que algunos alumnos no logran procesar (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020).

A pesar de los enormes esfuerzos que se han hecho para garantizar la continuidad educativa de las y los estudiantes en todos los niveles educativos por medio de la implementación de la Estrategia Aprende en Casa, se prevé que las tasas de permanencia disminuyan considerablemente en todos los niveles. Al respecto, se ha estimado una tasa de abandono promedio del 10 por ciento en educación básica²⁶; es decir un aumento del 7.25 por ciento con relación a lo reportado para el ciclo lectivo anterior (SEP, 25 de junio de 2020; DGPPyEE, 2020b), sin embargo, hasta el momento no se ha publicado oficialmente la estimación de dicho fenómeno durante el cierre de las escuelas.

En este sentido, se espera que las brechas preexistentes en materia de equidad y logro educativo se agudicen, teniendo afectaciones en las trayectorias educativas derivadas del aumento de las tasas de ausentismo y el abandono en todos los niveles educativos, particularmente, de aquellos estudiantes que viven en hogares que acumulan mayores dificultades económicas y sociales (Cristia y Pulido, 2020; CEPAL y UNESCO, 2020; CONEVAL, 2020a; ONU, 2020b; Sanz, Sáinz y Capilla, 2020).

Factores del ámbito escolar

En este orden de ideas, un primer elemento asociado a la incidencia en el abandono y el desarrollo de las trayectorias educativas y que constituye un reto en el contexto actual, se vincula con las características de la oferta educativa y las implicaciones que esto tiene para los alumnos más vulnerables.

²⁵ Que es aproximadamente el doble en el caso de Educación Media Superior (Sanz, *et al.*, 2020).

²⁶ De acuerdo con los datos presentados por la Subsecretaría de Educación Superior durante la conferencia de prensa vespertina sobre el regreso a clases del día 8 de agosto de 2020.

El adecuado desarrollo de las trayectorias educativas se vincula con elementos internos al campo educativo, pues las condiciones de los planteles y los antecedentes escolares de los alumnos condicionan el desarrollo de una trayectoria escolar que agrega y va sumando experiencias no exitosas y poco gratificantes, lo que es un factor de riesgo de abandono y deserción (Román, 2013). Derivado de lo anterior, existen ciertas condiciones educativas que incrementan el riesgo de interrupción y que se verán afectadas por la pandemia, las medidas de contención y la implementación de la educación a distancia o esquemas educativos mixtos.

Dichos retos asociados con las características de la oferta educativa son: los antecedentes escolares de los alumnos, la comprensión de los contenidos y el nivel de logro de los aprendizajes, el tipo de servicio al que el alumno se encuentra inscrito, así como los mecanismos de detección y atención al abandono.²⁷

Los antecedentes escolares del alumno constituyen uno de los factores que inciden en el vínculo que tienen con la escuela y con ello en la probabilidad de abandonar los estudios, ya sea de forma temporal o permanente. La evidencia ha señalado que el rezago en las trayectorias educativas acumula una serie de desventajas que se traducen en poco interés hacia la escuela e interrupción prematura (INEE, 2016b). Por lo anterior, aspectos como la reprobación, el ausentismo, el atraso o la extraedad²⁸ podrían ser elementos que desmotivan el interés de los estudiantes por su desarrollo educativo (Canales y Solís, 2009).

El rezago en las trayectorias se puede presentar también mediante la interrupción temporal de los estudios a causa de fenómenos como la migración o enfermedades crónicas, por sólo mencionar algunos ejemplos. Al respecto, es importante señalar que se tiene documentado que las tasas de retorno educativo son muy bajas, asimismo, se ha observado una mayor probabilidad de reincorporarse en la institución escolar si los estudiantes son de estratos socioeconómicos más altos (Blanco, Solís y Robles, 2014).²⁹

²⁷ La literatura consultada también identifica factores como la convivencia escolar en el plantel educativo. Sin embargo, ambos elementos se sustituyeron por salud socioemocional de las y los estudiantes.

²⁸ Este concepto hace referencia a la proporción de alumnos matriculados en un grado escolar que tienen por los menos dos años más que la edad idónea para cursar dicho grado (SEP, 2010)

²⁹ Una aproximación a este asunto en el contexto de la pandemia se traduce en el nivel de participación de las y los estudiantes mediante el grado de comunicación que el personal docente establece con ellos. Al respecto, la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP identificó que 85.5 por ciento de alumnos tenían un nivel de comunicación y participación sostenida con sus docentes, mientras que 8.9 por ciento registró una participación intermitente y baja; y 4.2 por ciento reportó una comunicación prácticamente inexistente. Cabe mencionar que estos datos no incluyen la información de los estados de Baja California Sur, Chiapas, Nayarit, Nuevo León y Oaxaca (SEP, 4 de febrero 2021).

En el marco de la educación a distancia por la pandemia, se ha identificado una disminución en la participación y atención de las actividades escolares por parte de los alumnos de primaria y secundaria, al mismo tiempo que se observa la interrupción temporal de sus actividades escolares, hecho que pudiera ocasionar rezago en sus trayectorias. Este proceso de desapego o desatención de las actividades escolares puede definirse como desafiliación educativa que, de acuerdo con diversas fuentes, puede estar incentivado por problemáticas vinculadas con la educación a distancia y los recursos con los que cuentan los estudiantes de educación básica para atenderla.

Se estima que un total de 828,912 estudiantes que estaban inscritos en alguna institución primaria (257, 884) y secundaria (571,028) ya no lo hicieron para el siguiente ciclo lectivo (2020-2021), lo que equivale a que 1.9 y 9.2 por ciento respectivamente del total de los estudiantes inscritos (INEGI, 2021b), pueden estar en el proceso de desafiliación educativa.

Las condiciones en las que se implementó la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 pudo haber incentivando la desafiliación educativa, entendida como la falta de interés, sentido e integración los estudiantes a la comunidad educativa, hecho que pudiese propiciar el desinterés en las actividades escolares, el rezago y por ende el aumento de la probabilidad de abandono escolar temporal o definitivo (Mejoredu, 2020c). Aunado a ello, el cambio abrupto de la modalidad presencial a una mixta o a distancia puede tener consecuencias importantes en este aspecto, principalmente entre la población que presenta más dificultades para dar seguimiento a la educación a distancia o que sus expectativas y habilidades no corresponden a esta modalidad (Cazales, Granados y Pérez, 2020).

Los resultados de bajo logro o rendimiento escolar forman parte de las problemáticas vinculadas con el abandono escolar y las características del ámbito educativo, toda vez que configuran las condiciones necesarias para impulsar la asistencia sistemática a clase, evitar la reprobación, la desvinculación y la interrupción de las trayectorias educativas (INEE, 2016b). Al respecto, se ha identificado que los “estudiantes que no rinden o avanzan de acuerdo con la media o lo esperado, que presentan mayores dificultades para aprender (sea por ritmos, condiciones, falta de apoyo o saberes previos), vean incrementadas sus probabilidades de deserción escolar” (Román, 2013, p. 44).

Los desafíos en el rendimiento escolar, la falta de adecuaciones pedagógicas para diagnosticar y atender el rezago y los problemas para entender los contenidos, se identifican como las principales causantes del abandono escolar estudiantil:

Entre los factores intraescolares más referidos por los estudios mencionados se encuentran el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas para incidir en los jóvenes, el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes y las cuestiones relativas a la interacción entre docentes y alumnos, sobre todo en lo que se refiere a dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (SEMS y COPEEMS, 2012, p. 7)

Otro de los factores escolares que inciden en la interrupción temprana tiene que ver con los mecanismos de monitoreo y atención a la población en riesgo implementados por las escuelas y docentes. Al respecto, es importante mencionar que las acciones de los docentes tienen una gran importancia en el desarrollo de intervenciones para la detección y la atención temprana del abandono escolar en México (INEE, 2016b), esto debido a la importancia que tiene la práctica pedagógica en la atención a los alumnos que corren riesgo de interrumpir sus estudios (Román, 2013; Santelices y Valenzuela, 2015; Criado, *et al.*, 2000).

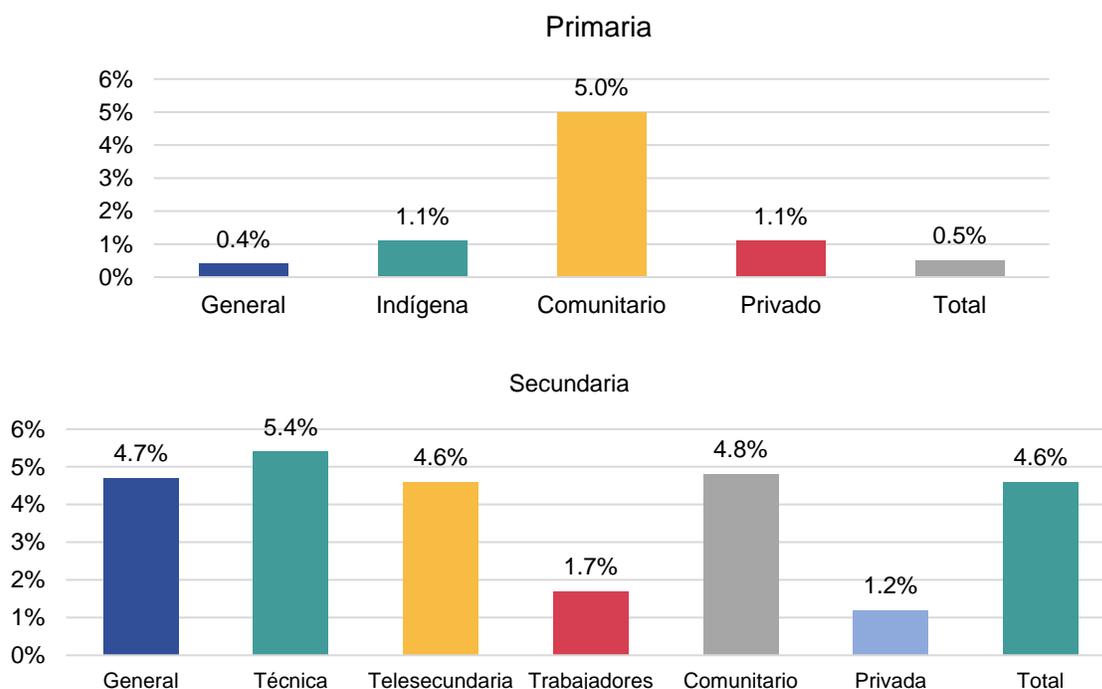
También es importante mencionar que las acciones pedagógicas a implementar en atención al abandono están influidas por diferentes factores tales como las características de las escuelas, el servicio educativo y el contexto en el que se desenvuelve la comunidad escolar (Santelices y Valenzuela, 2015). Por lo anterior, son precisamente las y los maestros que atienden a los grupos más vulnerables quienes enfrentan mayores dificultades para proveer servicios pertinentes y de calidad al no contar con los insumos necesarios, la capacitación adecuada, ni los espacios laborales dignos para desempeñar su trabajo (Leyva y Guerra, 2019a).

El apego de los estudiantes más vulnerables a la escuela puede reducirse ante la falta del contacto directo a un docente que los motive diariamente (Banco Mundial, 2020). A lo anterior, hay que sumarle las brechas al acceso a las nuevas tecnologías que presentan los docentes; la precariedad de las comunidades en las que desempeñan su trabajo; la dificultad de implementar un currículo pertinente; los retos de comunicación entre los docentes, las autoridades, los padres de familia y los estudiantes; los retos que representa la planeación y el diseño de actividades en la educación a distancia y de modalidad mixta en comparación con la que se hacía de manera cotidiana en el modelo presencial; el aumento a la carga administrativa principalmente; la falta de apoyos institucionales, entre otros elementos que han hecho que la labor docente se haya intensificado en el contexto de la COVID-19 (CONEVAL, 2021d; Leyva y Guerra, 2019a; Baptista, *et al.*, 2020; Rogero-García, 2020).

La capacidad y flexibilidad del sistema educativo para establecer mecanismos de diagnóstico y atención a los posibles casos de deserción, así como las diferentes limitantes que enfrentan los docentes para implementar acciones de este tipo, tienen un efecto multiplicador que incide directamente en el vínculo entre la escuela y el alumno y, por ende, en la decisión de interrumpir los estudios. De ahí la necesidad de implementar una capacitación inicial y continua, así como mecanismos claros para la adopción de herramientas de sensibilización, detención y mitigación de los riesgos asociados al abandono (INEE, 2017).

Si bien, el fenómeno del abandono es el resultado de la acumulación de múltiples factores sociales, también es un síntoma inequívoco del funcionamiento desigual del sistema educativo. Desde antes de la crisis sanitaria debida a SARS-CoV-2, uno de los retos más relevantes para el SEN era el alto grado de desigualdad observado entre los servicios educativos que atienden a los grupos más vulnerables, desniveles que se espera se agudicen en el contexto de la crisis debido a los recursos y condiciones en los que opera cada servicio educativo.

Gráfica 4. Tasa de abandono total por nivel, tipo o modelo educativo en México, ciclo escolar 2017 - 2018



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los datos reportados en Mejoredu, 2020a.

Las políticas educativas han promovido condiciones para favorecer la equidad en las escuelas de educación básica, sin embargo, las carencias en materia de infraestructura y equipamiento, materiales educativos, y recursos para el desempeño docente colocan a los estudiantes que acuden a las escuelas comunitarias, rurales o indígenas en una situación de desventaja en cuanto a los resultados educativos (INEE, 2017; CONEVAL, 2018). Ejemplo de ello se puede apreciar en la gráfica 4, que muestra que los alumnos que asisten a las escuelas primarias comunitarias presentaron mayores probabilidades de abandonar sus estudios en el ciclo escolar 2017-2018, ya que este indicador fue de 5.0 por ciento para primarias comunitarias, respecto a 0.4 por ciento de los estudiantes que asisten a una primaria general.

Por su parte, en las escuelas multigrado en las que los docentes tienen que atender a más de un grado escolar presentan un reto mayor, al tener que organizar las actividades pedagógicas de los distintos niveles que atienden, además de desempeñar las de gestión educativa y de carácter administrativo.

Son precisamente las escuelas multigrado las que “enfrentan muchos problemas desde el punto de vista operativo y de calidad educativa, ya que presentan una alta rotación, elevada deserción o abandono de los profesores; también se observa un tiempo reducido de clases; inconvenientes para organizar el trabajo para varios grados; existe una asignación de actividades a los alumnos por debajo del nivel cognitivo que les corresponde; se reporta bajo aprovechamiento de los recursos educativos y una débil vinculación pedagógica con los padres de familia” (CONEVAL, 2018, pág. 74). Por lo anterior, el funcionamiento de las escuelas de organización incompleta representa un obstáculo adicional que se ha agudizado ante el aumento de la carga laboral durante el cierre de las escuelas.

Las brechas que caracterizan a las escuelas que atienden a los grupos más vulnerables son precisamente aquellas que presentan mayores riesgos en el contexto de la pandemia de la COVID-19, ya sea por elementos de la oferta educativa o aspectos que caracterizan a la misma demanda, es decir, de la localidad y los hogares en los que habitan los estudiantes de estas escuelas. Por lo que la existencia de estas brechas constituye un reto fundamental a atender en el contexto de la pandemia de SARS-CoV-2 con relación al aprendizaje y abandono escolar.

Factores del ámbito familiar

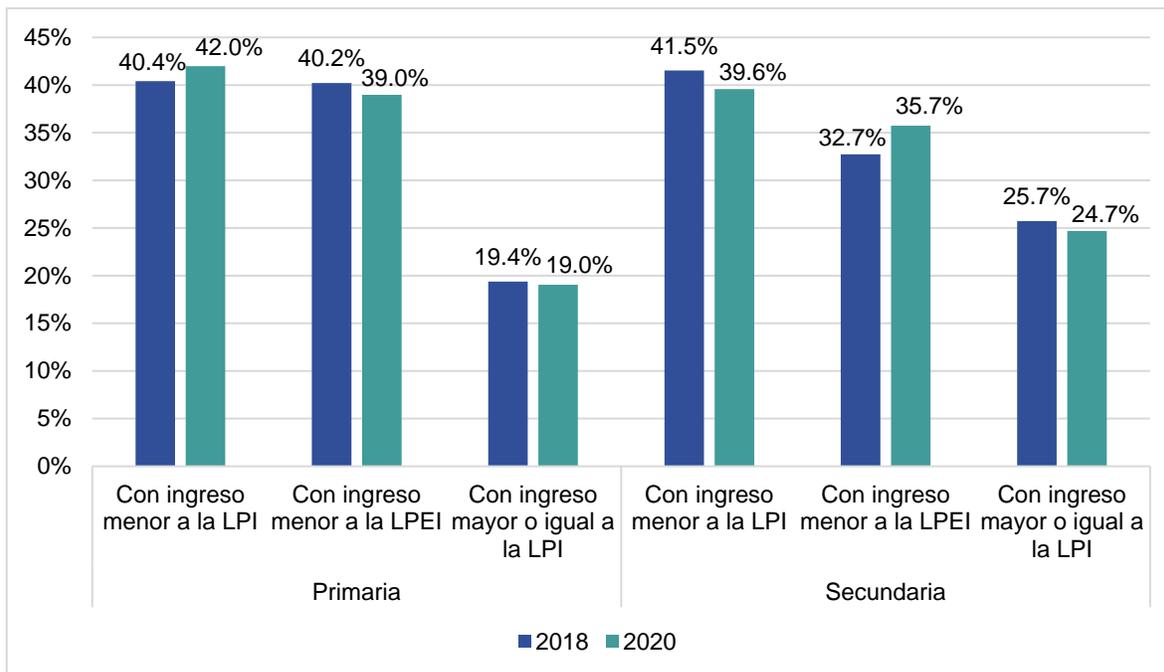
En cuanto a los retos vinculados con el ámbito familiar, un elemento fundamental relacionado con el rendimiento escolar se vincula con las condiciones socioeconómicas de

los hogares. Al respecto, previo al inicio de la pandemia ya se había identificado una relación negativa entre el porcentaje de asistencia a la escuela y la presencia de carencias sociales y pobreza. De acuerdo con estimaciones del CONEVAL, en 2018 se identificaron 242 mil NNA entre 6 a 14 años que viven en hogares con ingreso por debajo de la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (LPEI) y que no asisten a la educación obligatoria (CONEVAL, 2021c). En 2020 esta cifra se mantuvo, pues se observaron poco más de 253 NNA en edad de asistir a primaria y secundaria que no se encontraban estudiando.

Los cambios en la asistencia escolar se advierten al comparar el porcentaje total de NNA que no asistía a la escuela en 2018 respecto al de inasistencia de 2020; para 2018 el 3 por ciento de los NNA de 6 a 14 años no asistían a la escuela al momento del levantamiento (poco más de 609 mil infantes y adolescentes), mientras que en 2020 no lo hacía el 3.5 por ciento (más de 690,000 personas), de ese grupo etario (CONEVAL, 2021c).

Al desagregar las afectaciones de la inasistencia escolar considerando la condición de vulnerabilidad por ingreso de las familias, se observa que la mayor parte del incremento en el indicador se concentra en los NNA pertenecientes a hogares con ingresos inferiores a la Línea de Pobreza por Ingresos (LPI), especialmente en los niños y niñas de primaria en los que se registró un incremento de 1.6 puntos porcentuales, al pasar de 40.4 a 42.0 por ciento del total de los NN que asistieron a la escuela en 2018 y 2020, respectivamente. Aunque el incremento en el porcentaje de adolescentes de nivel secundaria que no asistían a la escuela en 2020 fue menor que en primaria, éste también se concentra en los hogares vulnerables en términos económicos, lo puede dar cuenta de las afectaciones en la permanencia escolar derivadas la crisis económica que enfrentan los hogares a consecuencia de la pandemia (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Porcentaje de NNA de 6 a 14 años que no asistieron a la escuela por condición de pertenencia a hogares con ingreso inferior a la Línea de Pobreza por Ingresos en México, 2018 y 2020



Nota: las estimaciones de 2018 se realizaron a partir de los datos de la nueva serie que incorpora las modificaciones a la MMP realizadas en 2019 en los *Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza 2018* y cuyas bases de datos se encuentran en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx

Fuente: elaboración del CONEVAL con datos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto en los Hogares (ENIGH) 2018 y 2020 y la Medición Multidimensional de la Pobreza 2018 y 2020 del CONEVAL.

Antes de la pandemia ya se observaba que alrededor del 80 por ciento de las niñas y los niños en edad de estudiar primaria y el 74 por ciento de adolescentes de entre 12 y 14 años que no estudiaban, tenían un ingreso menor a la LPI. Más relevante aún es que casi 2 de cada 10 de NNA que no asistían a la escuela en esos años accedían a un ingreso menor a la LPEI (ver gráfica 5).

A lo anterior hay que sumar las afectaciones de la pandemia en las carencias y condiciones socioeconómicas de los hogares. De acuerdo con la *Medición Multidimensional de la Pobreza* del CONEVAL, en 2020, en México, se observó un incremento de dos puntos porcentuales en la incidencia de la pobreza extrema y de 1.5 puntos porcentuales en la incidencia de la pobreza respecto a los resultados de 2018. De igual manera se identificó un aumento de 3.2 puntos porcentuales en el porcentaje de población con ingreso inferior a la LPEI en el mismo periodo, lo que puede dar cuenta de las afectaciones en el ingreso y el empleo de los hogares como resultado de la crisis (CONEVAL, 2021c).

El incremento de la incidencia de la pobreza también puede observarse de manera particular en los NNA de 6 a 14 años, toda vez que en 2018 50.3 por ciento de este grupo se encontraba en situación de pobreza y 8.4 en situación de pobreza extrema, y para 2020, estos porcentajes ascendieron a 52.8 y 10.2 por ciento, respectivamente (CONEVAL, 2021c)

Estos resultados son relevantes en tanto pueden traducirse en mayores reducciones de los recursos que pueden destinar las familias a la educación de NNA y, por consecuencia, en el incremento de otros fenómenos como el trabajo infantil que, además de vincularse con la negación al derecho de los NNA al juego y esparcimiento, frecuentemente se vincula con un aumento de la inasistencia escolar (CONEVAL, 2020a).

La participación laboral de NNA puede plantearse en los hogares como una estrategia de ajuste para compensar las pérdidas de ingreso derivadas de la crisis, por lo que afecta de manera más importante a los sujetos de derecho provenientes de hogares vulnerables y constituye una de las principales causas de abandono entre ese grupo poblacional. En México, se estima un aumento de al menos 5.5 por ciento en el trabajo infantil, hecho que tendrá un efecto directo en el sector educativo (OIT y CEPAL, 2020). Además, se espera que las NNA que ya trabajan tendrían que hacerlo un mayor número de horas o en condiciones menos favorables, así como un aumento en la proporción de esta población que participa en actividades productivas remuneradas o no remuneradas.

Otro elemento asociado con las condiciones socioeconómicas de las familias y el adecuado desarrollo en las trayectorias educativas de NNA, es el acceso a una alimentación nutritiva y de calidad, en tanto se identifica este elemento como una condición fundamental para el adecuado desarrollo físico y cognitivo de los infantes (CONEVAL y UNICEF, 2019) . De esta manera, entre los factores relevantes que influyen en los resultados educativos, se encuentra la incidencia de la pobreza en los hogares y la alimentación de los niños (CONEVAL, 2018).

Al respecto, antes de la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 ya se identificaban elementos que apuntan a una incidencia pronunciada de carencia por acceso a una alimentación nutritiva entre los NNA de edad escolar básica. Como ejemplo de ello, en 2018 se observó una proporción alta de infantes y adolescentes de 0 a 18 años que se encontraba en hogares con ingresos per cápita menores a la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (LPEI), lo que implicó que 1 de cada 5 NNA de este rango de edad no contara con los recursos suficientes para acceder a la canasta alimentaria, traduciéndose en que

23.9 por ciento de este grupo etario presentara carencia por acceso a alimentación nutritiva y adecuada (CONEVAL, 2020a).

De manera particular, en 2020 se identificó que 23.6 por ciento de NNA de 6 a 14 años reportaron ingresos menores a la LPEI, lo que aumenta la relación observada en 2018, pues significa que casi 1 de cada 4 NNA en edad de cursar primaria y secundaria se encontraba en hogares cuyo ingreso monetario no les permitía acceder a la canasta alimentaria (CONEVAL, 2021c). Además, se observó que 64 por ciento del total de los NNA de ese rango de edad accedían a ingresos menores a la LPI, mientras que más de la mitad (52.8 por ciento) se encontraba en situación de pobreza. Más relevante aún es observar que 1 de cada 10 NNA de 6 a 14 años está en situación de pobreza extrema, lo que implica la conjunción de una serie de privaciones económicas y derivadas de las carencias sociales que ponen en riesgo su sano desarrollo (CONEVAL, 2021c).

En estas condiciones, se identifica que los apoyos alimentarios que se brindan a través de los comedores escolares a los estudiantes constituyen acciones relevantes que pueden mitigar los desafíos antes mencionados, pues se han observado impactos positivos de estas intervenciones en las tasas de inscripción escolar y una mejora en los resultados de lectura, matemáticas y ciencias entre estudiantes de primaria y secundaria (CONEVAL, 2019a), principalmente aquellos provenientes de contextos vulnerables.

No obstante, el cierre de las escuelas ha interrumpido parcialmente la entrega de estos apoyos teniendo un efecto directo en la alimentación saludable y nutritiva. Por lo anterior, se prevé un aumento considerable en la malnutrición infantil, principalmente si se toma en cuenta que de acuerdo con el Programa Mundial de Alimentos (WFP, 2021) 6.3 millones de NNA en México dependen de las comidas escolares como una fuente de nutrición diaria, por lo que la suspensión de estos apoyos constituye otro elemento que puede agravar los obstáculos socioeconómicos que inciden en las trayectorias educativas de los NNA en el contexto de la pandemia.

Como parte de los retos vinculados al ámbito familiar también se identificó el bajo nivel educativo de madres, padres o de otros miembros del hogar o la falta de interés de los padres como otros de los principales factores que pueden incidir en el abandono escolar de NNA (USAID, 2015), lo que se torna especialmente relevante en la medida en que, como se mencionó anteriormente, el modelo educativo a distancia y mixto requiere de un mayor acompañamiento e interés de los padres en las actividades escolares (CONEVAL, 2021d).

Si bien las madres y los padres de familia consideran valiosa su participación en las actividades escolares de sus hijos, también encuentran que su involucramiento decae considerablemente cuando los niños avanzan a niveles más avanzados, “pues expresan frustraciones sobre sus capacidades intelectuales para ayudar a los hijos en la supervisión de sus tareas” (Valdés, Martín y Sánchez, 2009, p. 6).

Coincidentemente, otros estudios han señalado que los padres con mayor nivel educativo participan en mayor medida en la educación de sus hijos (Valdés, Martín, y Sánchez, 2009; Tzec, Esquivel, y Sánchez, 2004; Criado, Palomares, y Bueno, 2000). Mientras que otros estudios indican que, los hogares con padres y madres con un nivel educativo alto reduce el riesgo de abandono, ya que ellos pueden “constituirse como modelos a la vista de sus hijos y que son más propensos a pasar una mayor cantidad de tiempo con ellos, lo que contribuiría a aumentar sus aspiraciones educacionales y su habilidad académica reduciéndose así el riesgo de abandono escolar” (Espinoza, *et al.*, 2014, p. 101).

Lo anterior se observa al comparar la probabilidad de que un NNA no asista a la escuela dado el nivel educativo de los padres; los niños de entre 6 a 11 con jefes de hogar que cuentan con educación superior completa tienen una probabilidad de asistir 3 puntos porcentuales mayor a aquellos con jefes de hogar sin escolaridad; mientras que para los adolescentes de 12 a 14 años esta diferencia es de 16.6 puntos porcentuales menor (INEE, 2019b). Por lo anterior, el apoyo de los miembros del hogar es fundamental durante este periodo de reconfiguración de las dinámicas escolares (Lustig, *et al.*, 2020). Sin embargo, aquellos sin instrucción o con un bajo nivel de escolaridad enfrentarán barreras para apoyar y asesorar a NNA con sus tareas, por lo que el aprendizaje de las y los estudiantes depende del nivel educativo familiar:

En la mayoría de los países, los padres de familia que provienen de contextos más favorecidos (con mayor nivel socioeconómico) se involucran más con el aprendizaje y progreso de los estudiantes [...] En el caso de la población en condición de pobreza o vulnerabilidad los jefes de hogar presentan bajos niveles educativos. En la región menos del 20 por ciento de los jefes de hogares pobres o vulnerables tienen 13 o más años de educación o secundaria completa. Esto limita el apoyo potencial que puedan brindar los padres, madres y acudientes a los niños, especialmente a los más pequeños (Álvarez, *et al.*, 2020, p. 15).

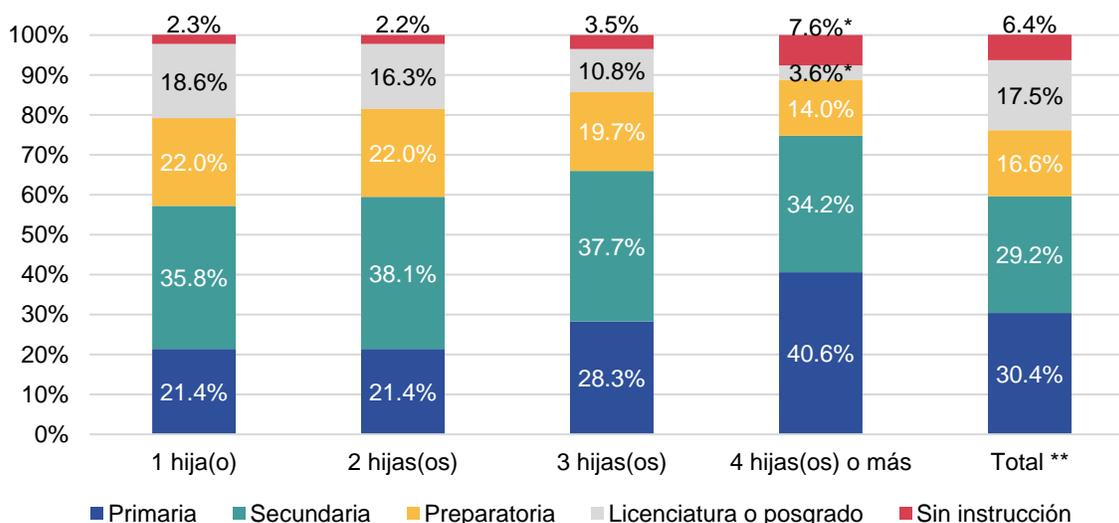
En este sentido, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) 2020, 1 de cada 5 jefes o jefas de hogar con uno o dos hijos entre los 6 y 17 años de edad, cuentan con educación primaria, mientras 1 de cada 3 jefes de hogar con 4 hijos han cursado la primaria. Cabe resaltar que más del 37 por ciento de los padres de familia con tres hijos cuentan con estudios en nivel de secundaria, mientras que

este porcentaje se incrementa para las y los jefes en hogares con cuatro o más hijos, pues 74.8 por ciento de los jefes de este grupo estudiaron solo primaria o secundaria.

En 2020, el 36.8 por ciento de los jefes y jefas de hogar probablemente no tengan la capacidad de brindar apoyo en las actividades escolares, puesto que solo cuentan con primaria o no tienen ningún nivel de instrucción. También se identifica que el 42.8 por ciento de los padres de familia con uno o dos hijos podrían enfrentar dificultades para ofrecer apoyo escolar en tanto cuentan solo con educación primaria, lo que se agudiza en los casos de estudiantes de educación secundaria.

Por otro lado, aunque un porcentaje importante de los padres de familia con tres, cuatro o más hijos cuentan con educación secundaria, es importante mencionar que el número de hijos en el hogar que podrían requerir apoyo en las actividades escolares puede representar un reto en sí mismo.

Gráfica 6. Porcentaje de jefes y jefas de hogar por nivel de escolaridad según el número de hijos de entre 6 a 17 años en México, 2020



* Porcentajes de población con coeficiente de variación mayor de 15 por ciento.

** Porcentaje sobre el total de jefes y jefas de familia indistintamente del número de hijos.

Nota: No se incluye a las personas jefas de hogar cuyo grado máximo de estudios fue preescolar, debido a que la información no tiene precisión estadística. Los datos se refieren a jefas o jefes de hogar que concluyeron o tienen incompleto el grado de estudios al que se hace referencia. Se consideran solo los hijos(as) en edad escolar de 6 a 17 años.

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) 2020.

De esta manera, se observa que hay un grupo importante de hogares en México que, por el nivel de instrucción de los jefes de familia o por el número de NNA en esos hogares,

pueden enfrentar dificultades para participar, dar seguimiento y promover la continuidad educativa de los NNA que provienen de ellos (ver gráfica 6).

Además de las dificultades para apoyar en la resolución de tareas, estos jefes de hogar también enfrentarán barreras en el uso de las tecnologías de la información y comunicaciones que son usadas tanto para acceder a los contenidos de la estrategia como para establecer comunicación con los docentes.

Otro aspecto que incide en las trayectorias educativas de los NNA es la valoración familiar sobre la educación ya que esta influye en la decisión de que los NNA continúen con sus estudios. Al respecto, los estudiantes cuyos padres tienen mayores expectativas o valoración de la escolaridad llevan a cabo mejor manera sus actividades escolares al tener una actitud mucho más positiva hacia la escuela (Epstein y Clark Salinas, 2004). En cambio, la decisión de abandonar los estudios podría estar relacionada con la percepción que se tiene de la escuela en comparación con otras actividades como el trabajo remunerado.

En este sentido, la valoración hacia la educación no necesariamente está relacionada con el nivel socioeconómico en el hogar, pues se han podido observar dos situaciones contrapuestas entre las familias de ingresos más bajos: la primera, se centra en las bajas expectativas educativas debido al empobrecimiento, la exclusión social y el fracaso escolar, pero la segunda, en la que se tiene un alto estima a la escuela como el único medio por el que sus hijos pueden contrarrestar algunas situaciones estructurales desfavorables (Miranda, 1995).

Otro de los aspectos a considerar es la necesidad o la percepción del costo-beneficio que le otorgan a la educación formal los hogares que viven en condiciones de pobreza. Los jóvenes se forman con la idea de que la importancia de trabajar es mayor en comparación con la continuidad escolar, lo cual puede ser fundamental en su propia decisión de desertar. Esta valoración puede conducir a los jóvenes no solo a complementar sino a sustituir sus estudios por el trabajo con la finalidad de satisfacer la necesidad inmediata de un ingreso familiar adicional o por considerar que, a mediano o largo plazo, es menos redituable invertir en la educación que contar con un ingreso y con la experiencia que ofrece el trabajo (SEMS y COPEEMS, 2012).

Aunado a lo anterior, una de las razones por la que los alumnos provenientes de familias con mayores desventajas interrumpen sus trayectorias educativas está relacionada con la falta de información necesaria para tomar las mejores decisiones; en ese sentido, la promoción de información sobre los beneficios y los retornos económicos de la educación,

sobre las opciones de estudio y los apoyos económicos tienen un efecto en la permanencia escolar (Gallego, Neilson y Molina, 2015).

Actualmente no se tiene evidencia sobre la revalorización o desvalorización de la educación durante la pandemia. Sin embargo, se espera que el cambio de otros factores como el choque económico provocado por las medidas sanitarias, las alteraciones en la salud socioemocional de algunos de los miembros de la comunidad educativa o las expectativas de una mayor participación de las madres y los padres de familia en la educación de las NNA, incida en el valor que se le otorga a la continuidad educativa frente a otros problemas.

En el contexto de la educación a distancia y mixta las condiciones físicas, el equipamiento y los materiales de los hogares adquieren una relevancia especial, ya que estas modalidades parten de la idea de que se dispone de las herramientas y dispositivos necesarios para propiciar el aprendizaje. Como ya se observó en el apartado de infraestructura, las brechas en la conectividad y el acceso a una serie de recursos educativos son un obstáculo que puede dificultar la continuidad educativa de las y los estudiantes, y por ende incidir en la interrupción temprana de las trayectorias escolares.

De igual manera es relevante la pertinencia de los espacios para el aprendizaje o el ambiente propicio para ello. Los espacios adecuados en la vivienda para realizar las actividades escolares, el grado de hacinamiento en el hogar y el número de hermanos o personas que habitan en un mismo hogar son factores para considerar en el contexto de la pandemia de COVID-19.

La interrupción de las clases presenciales ha generado un choque en todas las configuraciones preexistentes a la pandemia, transformando a la casa y su entorno como un elemento esencial para la convivencia y el rendimiento académico, por lo que, problemas como la incidencia de la violencia doméstica agudizan algunos de los agentes del ámbito familiar vinculados con el abandono.

Factores derivados de pautas discriminatorias

En diversos análisis, el CONEVAL ha identificado que existen grupos de población cuyo ejercicio de los derechos se encuentra sistemáticamente comprometido y, como resultado de eso, observan diversos obstáculos para el ejercicio de sus derechos o menores niveles de bienestar respecto al resto de la población. Estas desigualdades en el acceso a los derechos pueden ser explicadas por la discriminación, entendiendo esta como diversas formas de exclusión que afectan el desarrollo de capacidades y acceso a oportunidades de

las personas por motivos como su pertenencia étnica, género, orientación sexual, entre otros (CONEVAL, 2020a).

En este sentido, se identifica una serie de factores asociados a condiciones individuales que, en presencia de pautas discriminatorias, pueden limitar el desarrollo de las capacidades o las oportunidades educativas de los NNA influyendo en la decisión de abandonar los estudios.

La evidencia disponible muestra que una niña, niño y adolescente de 6 a 14 años acude de manera menos frecuente a la escuela si es hombre, es hablante de una lengua indígena, tiene algún grado de discapacidad, está casada o en unión libre o ha estado embarazada en algún momento de su vida (ver cuadro 6).

Al respecto, la tasa de asistencia escolar es 11 puntos porcentuales menor entre los adolescentes que hablan una lengua indígena, 51 puntos porcentuales menor si se encuentra en unión libre o casado (a), y 57 puntos porcentuales menor si ha estado embarazada en algún momento de su vida (INEGI, 2021a).

Por consiguiente, se estima que son estos grupos de la población quienes mayores efectos negativos perciban de los choques económico y social de la pandemia de COVID-19, aumentando aún más su riesgo de interrumpir sus estudios durante el periodo de distanciamiento social. Por ejemplo, se prevé que la población que habita en comunidades indígenas sea una de las más afectadas por los efectos derivados de las medidas adoptadas para mitigar la propagación del SARS-CoV-2.

Cuadro 6. Porcentaje de asistencia escolar de la población de 6 a 14 años por presencia de factores asociados a pautas discriminatorias en México, 2020

Subgrupo		6 a 11 años	12 a 14 años
		%	%
Sexo	Hombre	95.3	89.8
	Mujer	95.6	91.2
Adscripción étnica y lingüística	Hablante de una lengua indígena	93.6	80.0
	No es hablante de la lengua indígena	95.7	91.2
	Autoadscripción afrodescendiente	95.8	91.3
Discapacidad	Con limitación, discapacidad o algún problema o condición mental	92.2	87.4
	Sin limitación, discapacidad o algún problema o condición mental	95.8	90.8
Situación conyugal	Unión libre o casado	-	39.6
	Soltera(o)	-	90.8
Maternidad temprana	Con hijas o hijos vivos y fallecidos	-	34.1
	Sin hijas e hijos	-	91.4
Población total		95.5	90.5

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en con base en Censo de Población y Vivienda 2020.

En cuanto a las repercusiones de la pandemia en la educación de la población con discapacidad es probable que la crisis sanitaria haya agravado su exclusión de la educación e incrementado la incidencia del abandono (ONU, 2020a), ya que tiene menos probabilidades de incorporarse a la educación a distancia por la falta de elementos indispensables para su formación como apoyos, acceso a internet, programas informáticos accesibles y de materiales de aprendizaje. Además, el cierre de las escuelas puede generar otros efectos negativos en los estudiantes con discapacidad, por ejemplo, no contar con apoyos como servicio de alimentos y revisiones médicas que se brindan en los planteles; además, al permanecer más tiempo en las viviendas, están expuestos a situaciones de violencia, especialmente las niñas (ONU, 2020b).

Por otro lado, se espera que durante la pandemia ocasionada por la COVID-19 se registren 21,575 embarazos adicionales en adolescentes, debido a que las personas dejan de recibir los servicios de salud sexual y reproductiva, así como a la falta de acciones extraordinarias por parte del Estado para atender este vacío (CONAPO, 2020). Asimismo, hay evidencia del incremento de la fecundidad forzada en niñas y adolescentes de 10 a 14 años (CONAPO, 2020). Este fenómeno incide en el abandono escolar y, a futuro, influirá en el nivel de ingresos de estas madres, por lo que es necesario el diseño de políticas públicas que apoyen su continuidad educativa y prevengan el embarazo adolescente.

A pesar de los avances por erradicar el matrimonio infantil como la prohibición del matrimonio de menores de 18 años, el cual se da principalmente en zonas rurales, indígenas y en condición de pobreza, es un fenómeno que aún persiste en el país. Como se mencionó anteriormente, el porcentaje de las adolescentes casadas o en uniones informales que no asiste a la escuela es mayor en comparación con aquellas que se consideran solteras y lo mismo sucede en el caso de los hombres de 12 a 14 años.

La Nueva Escuela Mexicana busca promover, entre otros temas, la educación sexual y reproductiva, sin embargo, ha enfrentado resistencia por parte de sectores de la población que se posicionan en contra de incorporar estos temas en la educación básica del país. En el transcurso de algunas emergencias sanitarias, como fue el caso del ébola, se ha demostrado un aumento en el riesgo que enfrentan las niñas y las adolescentes para contraer matrimonio y embarazo temprano. Asimismo, gran parte de los factores que propician las uniones infantiles tempranas se agudizan en contextos de emergencia al alterarse las estructuras familiares y comunitarias (UNICEF, 07 de septiembre 2020d; Girls

Not Brides, 2020). De ahí que sea fundamental la implementación de acciones que den continuidad a la educación sexual en contextos de emergencia.

Aunado a estas condiciones estructurales, como se verá más adelante en este mismo documento, es necesario considerar las repercusiones en la salud socioemocional de las estudiantes derivadas del periodo de confinamiento y distanciamiento social, por lo que este tema emergente es un elemento adicional que considerar entre los factores de riesgo para el abandono entre los estudiantes de educación básica.

En resumen, los efectos de la pandemia por la COVID-19 han reconfigurado las dinámicas escolares y familiares con importantes implicaciones en la continuidad de las trayectorias educativas. Esta situación ha expuesto y agudizado algunos de los retos estructurales que previamente enfrentaba el SEN y los diferentes espacios en los que se desarrolla el proceso educativo. Estos elementos, pueden sintetizarse en el cuadro 7 que se muestra a continuación.

Cuadro 7. Retos y problemáticas en materia de Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Factores del ámbito escolar	Antecedentes escolares de los alumnos e incidencia de la baja participación y desafiliación educativa
	Bajo logro o rendimiento escolar
	Acciones pedagógicas para diagnosticar y atender el abandono
	Brechas y desigualdades en las condiciones de los planteles asociadas al tipo de servicio
Factores del ámbito familiar	Bajo nivel socioeconómico, incidencia de la pobreza y carencias por acceso a una alimentación nutritiva y de calidad en los hogares
	Bajo nivel educativo de los padres o tutores para el seguimiento del aprendizaje en el hogar
	Valoración de la importancia de la educación en el ámbito familiar
	Carencia de condiciones físicas y equipamiento para la educación en los hogares
Factores derivados de pautas discriminatorias	Limitantes para la continuidad educativa asociadas con la adscripción étnica y lingüística diversa y con la presencia de discapacidad
	Aumento de la incidencia del embarazo y matrimonio infantil y adolescente

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Se espera un incremento en el fenómeno del abandono y desafiliación educativa durante la implementación de la educación a distancia y mixta debido al efecto multiplicador que se prevé que tengan las afectaciones de la pandemia por la COVID-19 en los diferentes factores que a lo largo de este documento se han identificado como elementos que podrían

umentar la posibilidad de un estudiante de interrumpir sus estudios de manera prematura. Sin embargo, también es necesario identificar que la mayoría de estos factores afectan principalmente a las niñas, los niños y los adolescentes más vulnerables por lo que es relevante poner especial atención a aquellos grupos que debido a las implicaciones del cierre de las escuelas y las medidas sanitarias tienen mayores probabilidades de acumular mayores rezagos en sus trayectorias educativas y ampliar así las brechas ya preexistentes en el pleno ejercicio al derecho de una educación de calidad.

Salud socioemocional

Existe un consenso en el campo de la investigación educativa respecto a la importancia que tiene una formación integral de los alumnos que no solo contemple la formación académica tradicional, sino que además les brinde las herramientas necesarias para fomentar el desarrollo cognitivo y las habilidades socioemocionales (HSE) necesarias para enfrentar con éxito las demandas de un mundo cada vez más complejo y variante (Durlak, et al., 2015).

Es importante reconocer que los aspectos psicológicos y emocionales juegan un papel en el rendimiento académico, la afiliación a y las trayectorias educativas. Al respecto, se ha identificado que la mayoría de los NNA que presentan dificultades emocionales y de conducta poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, afectivo o psicomotor, hecho que los predispone a experiencias negativas tales como la “deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción, etc.” (Jadue, 2002, p. 139).

Las problemáticas vinculadas con la salud socioemocional de NNA por sí mismas constituyen un factor que puede limitar su desarrollo cognitivo y son relevantes en tanto afectan el acceso de esta población a su derecho a la salud; pero además inciden para el ejercicio del derecho a la educación, pues el bienestar socioemocional es un elemento fundamental para un adecuado desarrollo educativo. De acuerdo con la literatura sobre el tema, se identifica una serie de factores asociados con la salud socioemocional de los NNA que tienen implicaciones directas en materia educativa o que se vinculan con los ambientes y desarrollo escolar de estos; el primero está relacionado con los ambientes escolares, las relaciones que se establecen entre el personal docente y estudiantes y entre estos (Román, 2013; CONEVAL, 2018). De igual manera se identifican otros aspectos vinculados con el ambiente familiar y la incidencia de la violencia doméstica que puede tener graves

alteraciones afectivas en NNA (CEPAL y UNICEF, 2020), así como factores individuales relacionados “con las características psicológicas y habilidades socioemocionales intrínsecas” (Álvarez, *et al.*, 2020, p. 18).

Antes de la pandemia la atención de la salud socioemocional ya constituía un reto para la satisfacción del derecho a la educación de NNA en situación de violencia intrafamiliar o con problemas de convivencia escolar; no obstante, las afectaciones de la pandemia y las medidas de distanciamiento social por sí mismas han derivado en otro tipo de afectaciones como el incremento de ansiedad, depresión o estrés, que pueden considerarse como un reto emergente, en tanto la magnitud de su incidencia y manifestaciones que no se habían presentado (CEPAL y UNESCO, 2020a).

Organismos internacionales han señalado que las condiciones de hacinamiento por un periodo prolongado podrían tener grandes implicaciones en la salud mental de la población en general, incluyendo a todos los miembros de la comunidad escolar como: las autoridades educativas, las y los docentes, las madres y los padres de familia o tutores y los estudiantes (CEPAL y UNESCO, 2020a).

La pandemia del COVID- 19 ha requerido cuarentenas, cierre de escuelas, distanciamiento físico y pérdida de entornos familiares. La restricción de movimiento, la interrupción de las rutinas, la reducción de las interacciones sociales y la privación de los métodos de aprendizaje tradicionales han dado como resultado una mayor presión, estrés y ansiedad en las personas jóvenes, sus familias y sus comunidades (UNESCO, 2020, p. 1).

Como se mencionó anteriormente, la incidencia de la depresión, ansiedad y otros trastornos era mucho menor dentro de la comunidad educativa antes del inicio de la pandemia; al respecto, 2.1 por ciento de NNA de 7 a 14 años se sintieron deprimidos todos los días, mientras que 5.27 por ciento se sintió deprimido durante el mes y la semana de referencia (INEGI, 2018).

Durante el cierre de las escuelas se ha documentado un aumento de los problemas emocionales entre los estudiantes debido a su limitado contacto con amigos y maestros, así como la alteración de las rutinas, particularmente entre los hogares que experimentan una situación de violencia y negligencia familiar (Aubourg, *et al.*, 2020). Asimismo, la situación del distanciamiento social afectó el estado emocional de los miembros de la comunidad escolar, el cual se tradujo en estrés, ansiedad, tristeza y enojo; las afectaciones emocionales se pudieron observar entre los estudiantes principalmente debido a las “alteraciones de las dinámicas de socialización y la interrupción de sus vínculos afectivos” (Mejoredu, 2020a, p. 86).

Por otro lado, la persistencia de problemas socioemocionales en los hogares, además de afectar de manera directa al bienestar de NNA, también se manifiesta en problemas entre las madres y los padres de familia quienes son los responsables de acompañar a sus hijos durante la realización de las actividades escolares, tarea que recae principalmente en las mujeres quienes coincidentemente presentan mayores afectaciones de salud mental y violencia de género durante la pandemia (Aubourg, *et al.*, 2020; CEPAL y UNESCO, 2020).

Factores como el confinamiento, el estrés económico, los nuevos roles parentales como la docencia y otros aspectos que son consecuencia de la pandemia, podrían provocar un incremento en los casos de abuso y violencia familiar en distintos contextos (Gómez y Sánchez, 2020). Ejemplo de lo anterior, es el aumento en los casos de violencia familiar y de género registrados en el contexto del confinamiento; al respecto, entre febrero y marzo de 2020 los casos de violencia familiar aumentaron 13.7 por ciento, mientras que aquellos casos asociados a la violencia de género incrementaron 12.9 por ciento (CONEVAL, 2020b). En este sentido, la incidencia de violencia intrafamiliar, las condiciones de convivencia poco favorables y la ausencia de la escuela como un espacio de protección constituyen un reto para garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Los ambientes en los que se realizan las actividades escolares tienen que ser propicios para favorecer la convivencia y el aprendizaje; de ahí que los espacios educativos puedan concebirse como lugares de socialización para el desarrollo del potencial humano, académico y emocional, por lo que la escuela es entendida como un agente de socialización y de prácticas sociales entre toda la comunidad escolar (Bourdieu, 1977), además de considerarse un “lugar fundamental de apoyo emocional, monitoreo de riesgos” para los estudiantes y sus familias (CEPAL y UNESCO, 2020a). Por lo anterior, también se considera a esta como un espacio fundamental en el apoyo socioemocional y en el monitoreo de riesgos de factores como las barreras cognitivas, de lenguaje, de habilidades sociales y problemas de conducta (CEPAL y UNESCO, 2020a).

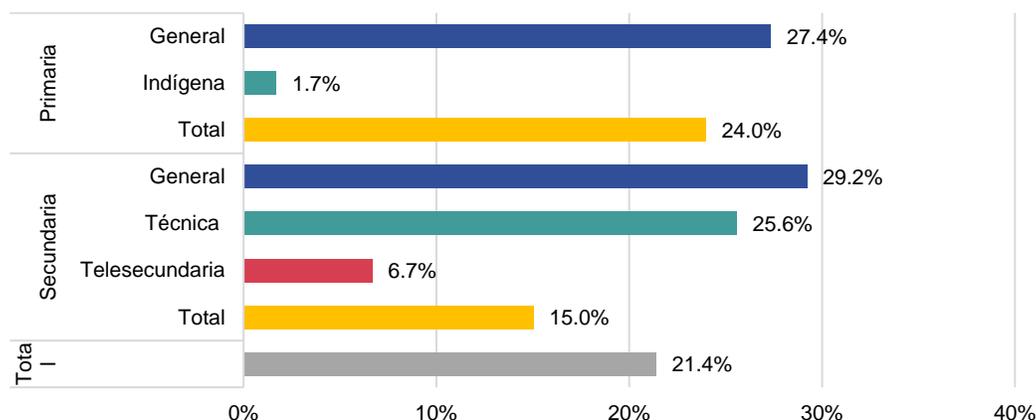
En ese sentido, el cierre de las actividades escolares y la educación a distancia ha provocado la interrupción de los procesos de socialización escolar teniendo implicaciones en los riesgos para desarrollar habilidades sociales y de comunicación, así como en el incremento de la probabilidad de que los estudiantes experimenten estrés y depresión, y aumento de casos de acoso cibernético y afectaciones socioemocionales. Además, la introducción de la educación a distancia implica la ausencia de presencia física de los

alumnos con los docentes, lo que representa un obstáculo adicional para la implementación de los mecanismos de detección y atención de los posibles problemas afectivos y cognitivos (CONEVAL, 2021d).

Lo anterior, tiene mayores afectaciones entre NNA con discapacidad o con dificultades severas de aprendizaje, aquellos que viven en hogares con mayores carencias por calidad y espacios en la vivienda o condición de pobreza, así como los que habitan en las zonas urbanas con altos índices de marginación (CONEVAL, 2021a).

Considerando lo anterior, el auxilio que brindan las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER)³⁰ ha sido el principal auxiliar de las tareas docentes en las escuelas de educación pública al proveer de servicios para la atención de alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, son pocas las escuelas que cuentan con el apoyo de este servicio; 24.0 por ciento del total de las escuelas primarias y 15.0 por ciento del total de las secundarias (ver gráfica 7).

Gráfica 7. Porcentaje de escuelas primarias y secundarias públicas que cuentan con Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) por tipo de servicio en México, ciclo escolar 2019-2020



Fuente: elaboración del CONEVAL con información de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP, Formato 911, inicio del ciclo escolar 2019-2020.

Esto significa un reto importante en materia de salud socioemocional, debido a que implica que no se cuenta con las condiciones necesarias para identificar, atender y dar seguimiento a estas problemáticas en el ámbito educativo. Además, es necesario considerar que los

³⁰ Las USAER son las instancias técnico-operativas de apoyo para la atención de alumnos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes integrados en escuelas de educación básica. Estas Unidades las integran maestros especialistas, psicólogos y técnicos, los cuales forman un equipo itinerante encargado de promover el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las necesidades educativas especiales, trabajando en conjunto diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia.

planteles de educación básica generalmente funcionan como primeras unidades de detección de conflictos del ámbito familiar, como lo es la violencia doméstica, fenómeno que se ha agravado durante la crisis de la pandemia, y cuya detección y atención no puede garantizarse debido a los retos observados en los mecanismos escolares de atención socioemocional.

En cuanto al personal docente, diversos estudios identifican la presencia de síndrome de Burnout³¹, depresión y ansiedad asociados a sus labores, condiciones que esperan agravarse en el contexto del confinamiento y educación a distancia (Velasco-Orozco y Sánchez-Narváez, 2017).

Por lo anterior, un último reto para considerar es las afectaciones debidas a la suspensión de los mecanismos para el cuidado de la salud socioemocional de los estudiantes que tenían lugar en la educación presencial y, por consiguiente, la necesidad de implementar mecanismos adecuados de detección de emergencias y seguimiento de estas en la educación a distancia o al regreso a las clases presenciales. Como ya se abordó en el apartado de capacitación, lo anterior implica el desarrollo de habilidades y capacidades docentes en materia de salud socioemocional.

En resumen, se espera que el cambio de rutina y el escenario incierto provocado por la COVID-19 tenga afectaciones directas en el bienestar emocional de todos los involucrados en el proceso educativo. El distanciamiento social ha dificultado el monitoreo docente tanto de los factores de rezago cognitivo como de comunicación y lenguaje. Esto tiene un mayor efecto en los estudiantes que tienen alguna discapacidad o con dificultades severas para el aprendizaje, así como los estudiantes que habitan en los hogares que no cuentan con los ambientes apropiados para desarrollar sus actividades escolares. Asimismo, el cierre de las escuelas ha significado que NNA no tengan un espacio seguro y de contención en caso de vivir en hogares cuyos contextos son poco favorables para su bienestar.

³¹ Descrito como el síndrome de agotamiento e indiferencia que ocurre en trabajadores que ofrecen servicios o brindan ayuda a personas. Este síndrome presenta tres dimensiones: i) agotamiento emocional: en esta situación, la persona siente que ya no puede dar más de sí misma en el ámbito afectivo o psicológico; ii) la despersonalización: referido al desarrollo de actitudes negativas y de insensibilidad hacia los colegas, los clientes o receptores de los servicios, se asocia con una actitud un tanto cínica e impersonal y de aislamiento hacia los demás y; iii) disminución de realización personal: que lleva a una percepción de que las posibilidades de logro en el trabajo han desaparecido, junto con vivencias de fracaso y sentimientos de baja autoestima (Velasco y Sánchez, 2017).

Considerando lo anterior, las diferentes problemáticas asociadas al reto de atender adecuadamente la salud socioemocional de los NNA en el contexto de la pandemia pueden sintetizarse como se muestra en el cuadro 8.

Cuadro 8. Retos y problemáticas en materia de salud socioemocional para la continuidad de la educación en el contexto de la COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Atención a la salud socioemocional	Incremento de problemas como la incidencia de la ansiedad, depresión y afectaciones en el bienestar emocional de todos los involucrados en el proceso educativo
	Incremento de la violencia familiar
	Suspensión de los servicios de apoyo socioemocional y monitoreo presencial en las escuelas

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar

La participación de los diversos actores vinculados con el proceso educativo se considera un elemento fundamental para lograr buenos resultados en el aprendizaje. Esto debido a que la buena relación entre los padres, madres o tutores de los NNA y la comunidad que forma parte de la escuela (personal directivo y docente y padres de familia), aumenta la motivación, el sentido de pertenencia, los logros académicos, la asistencia, la adaptabilidad social y la conducta en el aula de los alumnos, mientras que también tiene efectos en el conocimiento de las familias sobre el desarrollo del alumno, mejoras en las interacciones y en el desarrollo de habilidades parentales (Razeto, 2016).

La participación a nivel escolar de las madres y los padres de familia o tutores se ha centrado, principalmente, en la mejora de la gestión y en el mantenimiento de los centros educativos. Sin embargo, existe evidencia sobre la baja participación que han tenido en las actividades que se realizan al interior de la escuela (Huerta, 2009; INEE, 2019e; INEGI, 2021b). Al respecto, el análisis del grado de involucramiento no puede desvincularse de variables de índole muy diversa que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela (Santos, et al., 2011), siendo el obstáculo más común las dificultades para compatibilizar los horarios laboral y escolar (Rodríguez, et al., 2016).

Participación de las madres, los padres de familia o tutores

De acuerdo con la información disponible, es posible pensar que la pandemia y la educación a distancia pueden tener efectos contrastantes sobre la participación y la comunicación

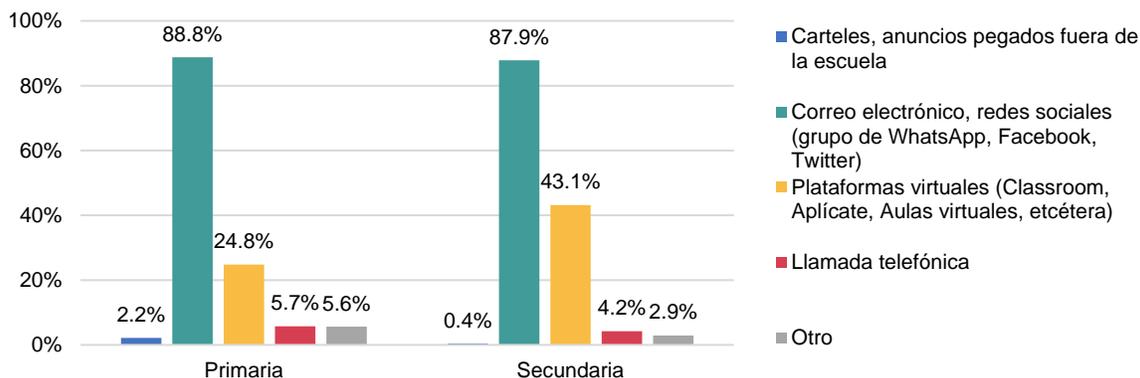
escolar. Esto debido a que, por un lado, el cierre de las escuelas implica la disminución (al menos temporal) de los problemas de gestión que generalmente motivan su involucramiento, además, de que el incremento de los problemas laborales y económicos de los hogares puede limitar la atención de las familias al desarrollo educativo de los NNA (Näslund-Hadley y Loreto, 2020); y, por otro lado, el uso de las TICCAD en la educación a distancia exige una mayor injerencia de los tutores para dar seguimiento a los NNA cuyas edades les impiden establecer contacto, por ellos mismos con el profesor (CONEVAL, 2021d).

Aunque hay elementos que incentivan la comunicación y el involucramiento de los tutores con el resto de la comunidad educativa y en los procesos de aprendizaje, las implicaciones de esta nueva interacción constante en la educación a distancia, al igual que la aparición de nuevas problemáticas de gestión, implican algunos retos en esta dimensión que deben ser considerados para la continuidad de la educación a distancia y la implementación de esquemas presenciales mixtos.

El primero de los retos consiste en la modificación de los medios para mantener la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, así como la necesidad de que se desarrolle una comunicación más constante y cercana (Cazales, *et al.*, 2020). Como ya se mencionó, antes del inicio de la pandemia y la educación a distancia, la integración y participación de las comunidades escolares era limitada. Como ejemplo de ello, en la ECEA 2014 elaborada por el INEE, se identificó que 12.9 por ciento de los docentes a nivel nacional no organizan actividades dirigidas a los padres de familia, mientras que 24.8 por ciento de las escuelas no habían invitado a los padres a desarrollar actividades con los estudiantes y 33 por ciento tampoco los habían invitado a presenciar el desarrollo de una clase. Lo anterior supone un ambiente de baja participación e integración entre padres de familia y escuela (CONEVAL, 2019a).

En este punto es necesario considerar que no se cuenta con información de la cantidad de padres que establecieron una comunicación efectiva con sus comunidades educativas; sin embargo, los mecanismos de evaluación establecidos para el ciclo escolar 2020-2021 permiten observar el nivel de vinculación que han mantenido los docentes con los padres de niños y niñas más pequeños, lo cual podría ser un indicador aproximado del grado de aproximación entre los padres, madres y tutores y las escuelas.

Gráfica 8. Medios más utilizados para la comunicación durante la educación a distancia en México, 2020



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020.

Por otro lado, los medios de difusión más utilizados para transmitir información a la comunidad educativa son los servicios de mensajería instantánea y las plataformas virtuales, lo que permite dar continuidad a la comunicación escolar en diferentes contextos por medios más cercanos y constantes y, a partir de ello, establecer dinámicas más consolidadas para fomentar la participación e integración de las comunidades educativas (ver gráfica 8).

Al respecto, es importante mencionar que se observan brechas relevantes en el acceso a la telefonía celular e internet entre los hogares en México, toda vez que solo 18.6 por ciento de los hogares en el medio rural disponen de internet, mientras que para los hogares urbanos el porcentaje es de 65.3 por ciento, lo que da como resultado una brecha de 46.7 puntos porcentuales. De igual manera, 71.8 por ciento de los hogares rurales y 92.5 de los urbanos disponen de celular de manera que la brecha en el acceso a este equipo es de 20.6 puntos porcentuales (INEGI, 2021a).

Gestión y coordinación entre la comunidad escolar para la garantía de las medidas Si bien es posible que la implementación de la educación a distancia haya derivado en el establecimiento de mecanismos de comunicación más cercanos entre padres y maestros, los retos inherentes a la asistencia escolar en el contexto de los posibles rebrotes de COVID-19 y el planteamiento de esquemas mixtos de asistencia para dar continuidad a la educación en este contexto, derivan en nuevas y más complejos desafíos vinculadas con la participación y gestión escolar y que, por lo tanto, requerirán de una comunicación más fluida y estable para resolver dichas problemáticas en el contexto del regreso a clases.

En este sentido, otro de los retos más relevantes vinculados con la gestión escolar tiene que ver con la necesidad de una mayor participación y coordinación de todos los miembros de la comunidad para realizar las actividades y acceder a los recursos que garanticen las medidas de prevención en salud al interior de los planteles que implementen esquemas mixtos de asistencia. Como se observó en el apartado de infraestructura, la garantía de estos recursos necesita, principalmente, de la participación de padres y madres de familia y tutores que, además, requieren ser considerados en las decisiones vinculadas con el diseño de los esquemas educativos más adecuados dadas las condiciones de cada plantel.

Además de la falta de materiales y recursos con los que contaban los planteles para garantizar la higiene abordada en el apartado de infraestructura, otro indicador que puede dar cuenta de la importancia de la participación de los padres, madres y tutores para garantizar las medidas de sana distancia es la disponibilidad de personal especial para el desarrollo de estas actividades, ya que la ausencia del mismo implica que es la comunidad escolar la responsable de garantizar las buenas condiciones de aseo de las escuelas.

Cuadro 9. Porcentaje y número de escuelas primarias y secundarias públicas con intendentos y/o conserjes según grado de rezago social en México, ciclo escolar 2019-2020

Nivel	Grado de rezago social, CONEVAL 2015	Intendentos y/o conserjes	
		Abs.	%
Primaria y Secundaria	Muy bajo	24,342	73.0
	Bajo	13,393	44.6
	Medio	6,041	30.2
	Alto	3,007	22.5
	Muy alto	455	18.6
	NA	29	33.3
	ND	97	45.1
Total		47,364	47.6

NA: Son aquellos municipios que se crearon después de 2015, año en el que se hizo el cálculo del grado de rezago social.

ND: Son aquellos municipios que son muy pequeños y la información disponible no permite el cálculo del grado de rezago social.

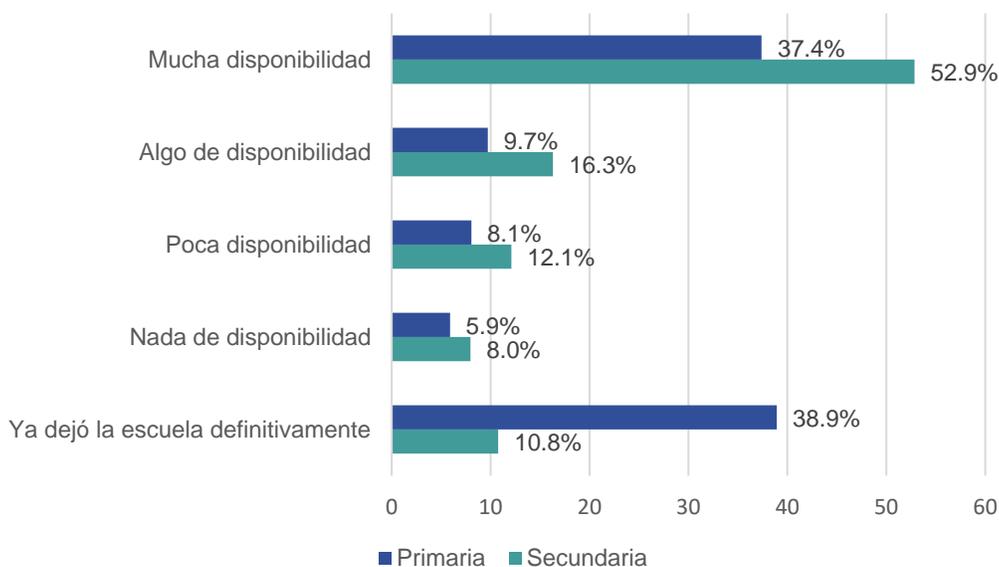
Fuente: elaboración del CONEVAL con información de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP, Formato 911, inicio del ciclo escolar 2019-2020, y el Índice de Rezago Social 2015 del CONEVAL.

Lo anterior, es especialmente importante, si consideramos que en 2020 solo 47.6 por ciento de las primarias y secundarias públicas en México cuentan con personal intendente o conserjes; siendo las escuelas que se ubican en municipios de alto o muy alto rezago social las que en menor medida cuentan con este servicio al interior de la escuela (DGPPyEE-

SEP, 2020a) (ver cuadro 9). Lo que implica que esos planteles cuentan con menores recursos de gestión escolar para garantizar las adecuadas condiciones en el proceso de reapertura, que habitualmente son compensados mediante la participación de los padres y madres de familia con aportaciones voluntarias para el mantenimiento, compra de materiales y actividades de limpieza de los planteles. De ahí que se considere que el cumplimiento de algunas actividades es una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa y no solamente de las autoridades escolares (SEP, 2021b), lo que puede representar un reto dadas las condiciones precedentes de participación e integración escolar.

Si bien, la participación de la comunidad educativa, especialmente la de los padres y madres de familia, es un mecanismo que ha permitido compensar la falta de recursos y resolver problemas de gestión y mantenimiento de los planteles, conviene mencionar que esta práctica puede no ser la más adecuada, pues se traduce en gastos y recursos adicionales que los hogares tienen que destinar a la educación de los NNA. En el actual contexto, en el que ya se observa un incremento de la incidencia de la pobreza y reducción del ingreso en los hogares, estas cargas económicas pueden traducirse en obstáculos para la asistencia escolar de los NNA, especialmente aquellos provenientes de los contextos más vulnerables.

Gráfica 9. Disposición de padres para que su hijo(a) regrese a clases presenciales en México, 2020



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020.

De acuerdo con experiencias en otros países, se ha identificado que las estrategias de reapertura pueden enfrentar resistencia dentro de la comunidad educativa, pero la opinión pública generalmente mejora a medida que las estrategias de regreso a las escuelas se desarrollan exitosamente (Vozes da Educação, 2020). Por lo anterior, la organización escolar y el liderazgo directivo se vuelve un imperativo a fin de garantizar que los planteles educativos logren gestionar los nuevos retos que plantea el contexto de la educación a distancia y la modalidad mixta.

En este sentido, un reto a considerar es la adecuada integración y escucha de la opinión de todos los actores involucrados, principalmente los padres y madres de familia. Este elemento es importante ya que, como se muestra en la gráfica 9, 20.1 por ciento de los padres de familia encuestados en la ECOVID-ED de nivel primaria tienen poca o nula disposición a que sus hijos o hijas asistan a la escuela si el gobierno lo permite, mientras que 14.0 por ciento de los tutores de estudiantes de secundaria están en la misma situación.

Otro elemento que puede representar un reto para la planificación del regreso a clases presenciales consiste en que aproximadamente una de cada diez escuelas primarias y secundarias públicas en México cuentan con al menos dos turnos educativos: matutino y vespertino (DGPPyEE-SEP, 2020a). Lo que significa que probablemente existan en un mismo espacio administraciones y figuras directivas diferentes, hecho que pudiera complicar la coordinación entre los distintos miembros de ambas comunidades educativas. Esto, además de la necesidad de contar con nuevos mecanismos para la coordinación entre las autoridades educativas locales y del sector salud para la vigilancia y seguimiento a los posibles casos de COVID-19 entre la comunidad educativa.

De acuerdo con la revisión anterior, los retos y problemáticas que enfrenta el SEN en el actual contexto pueden sintetizarse como se muestra en el cuadro 10.

Cuadro 10. Retos y problemáticas en materia de comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar para la continuidad de la educación en el contexto de COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Participación de las madres, los padres de familia o tutores.	Necesidad de incrementar y sostener la comunicación e involucramiento de los padres, madres y tutores
Gestión y coordinación entre la comunidad escolar para la garantía de las medidas de prevención en salud al interior de los planteles.	Desigualdad en los recursos de gestión escolar que derivan en la necesidad de mayor participación
	Integración y escucha de todos los actores involucrados

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
	Coordinación y comunicación entre equipos directivos de planteles con más de un turno, entre autoridades educativas estatales y locales, y del sector salud

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Rezago en los aprendizajes adquiridos

La adquisición de aprendizajes es el objetivo último de la política educativa. De acuerdo con la Ley General de Educación, el Estado debe ofrecer a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y egreso oportuno del SEN (Presidencia de la República, 2019). En este sentido, la modalidad educativa, la infraestructura escolar, la formación docente, la atención de la salud socioemocional y la prevención del abandono, así como la participación de la comunidad escolar en la educación, forman parte de los elementos fundamentales que tienen como uno de sus resultados el aprendizaje y logro escolar.

Como parte de los elementos subyacentes al aprendizaje y logro educativo, se identifica un conjunto de características del estudiante y sus familias (antecedentes escolares, prácticas educativas en el hogar, socioeconómicas, demográficas y culturales), del docente (formación, asistencia y puntualidad, y recursos y prácticas en el aula), así como de la escuela (tipo de escuela y entorno social, recursos escolares y procesos en la escuela) que podrían explicar las brechas que existen en el logro académico de las y los estudiantes (UNESCO, 2015).

Como se señaló anteriormente, la disponibilidad de instalaciones adecuadas, su respectivo equipamiento, la dotación de espacios complementarios como biblioteca escolar, gimnasio, enfermería y otros, así como el acceso a servicios como la conexión a internet, modelan la capacidad de la escuela de ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje de calidad, pues determinan parte de las condiciones y el ambiente en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2015). De ahí que los recursos materiales en las escuelas, es decir, la infraestructura, las instalaciones y los servicios disponibles influyan de manera importante en los resultados académicos de los alumnos. Sin embargo, como se mostró, su distribución tiende a ser desigual y suele estar menos disponibles en las escuelas que atienden a los NNA económica y socialmente desfavorecidos.

También las prácticas de enseñanza y la labor del docente tienen un efecto determinante en el aprendizaje de los estudiantes y, con ello, en el pleno ejercicio del derecho a la

educación. Los docentes son quienes diseñan situaciones didácticas para que los alumnos puedan desarrollarse y aprender, y para que transiten en sus comprensiones y competencias para el cumplimiento de los objetivos de la educación básica. En consecuencia, el desarrollo de habilidades docentes incide de manera importante en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, existe una asociación entre la interrupción escolar y los resultados de aprendizaje. Dado que la relación entre una y otra es de manera causal teniendo en común diversos elementos endógenos y exógenos al servicio educativo.

Aunado a esto, la asociación positiva entre el desempeño académico y el involucramiento de las madres y padres de familia y tutores en los procesos de aprendizaje del estudiante sugiere la importancia de considerar el rol preponderante de la familia como colaboradora en los procesos educativos. Existe evidencia de que las prácticas educativas en los hogares y la participación de madres y padres de familia en la educación de sus hijos puede potenciar el logro académico (UNESCO, 2015). Los estudiantes muestran mayores niveles de logro cuando los padres supervisan el desarrollo escolar de sus hijos y participan en su educación.

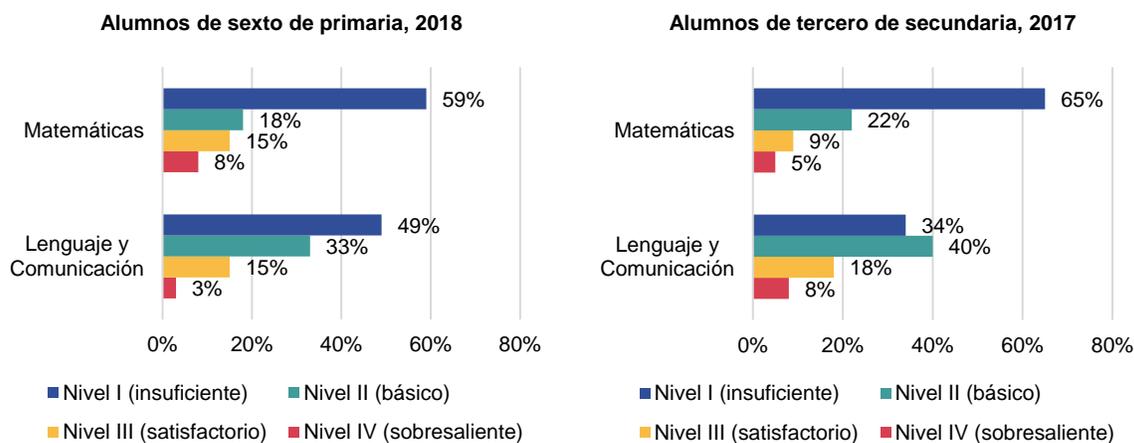
En tanto estos elementos subyacentes al abandono están directamente vinculados con las condiciones y problemáticas de las dimensiones de análisis abordadas previamente, no se buscará abundar en ellas en el presente apartado, por lo que la intención de esta sección es dar cuenta de la forma en la que se manifiestan los principales desafíos que enfrenta el SEN y la política educativa del país para garantizar el derecho a aprender en el contexto de la COVID-19, de manera que sea posible distinguir los posibles resultados directos de estos retos sobre las oportunidades equitativas para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, y como se ha observado a lo largo del capítulo, se prevé que el efecto de la pandemia de COVID-19 en los diferentes elementos ya identificados en este documento tenga como resultado implicaciones en los resultados educativos con repercusiones directas en los avances que se han logrado en las últimas décadas en los aprendizajes, afectando especialmente a al alumnado proveniente de los hogares con los ingresos más bajos. De ahí que se identifica que estas afectaciones podrían llevar al sistema educativo a obtener resultados similares a los observados durante los años sesenta (Lustig, Neidhöfer, y Tommasi, , 2020). Del mismo modo, la ONU ha señalado que este retroceso tendrá implicaciones en nuevas generaciones, teniendo un mayor efecto entre el grupo de población más vulnerable.

Por lo anterior, se espera que las afectaciones derivadas de la COVID-19 en materia educativa tenga afectaciones en elementos como la disminución del rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. Asimismo, se prevé que esto tenga un efecto directo en la profundización de las brechas de aprendizaje y aprovechamiento escolar principalmente entre los grupos de población más vulnerables, teniendo implicaciones de mediano y largo plazo en el bienestar y el desarrollo de esta población.

A pesar de los importantes avances que se han hecho sobre todo en materia de cobertura, antes de la pandemia, el SEN ya se enfrentaba a un desafío significativo debido a los bajos resultados en las evaluaciones de aprendizaje en todos los niveles educativos. Gran parte de los estudiantes de primaria y secundaria no alcanzaban las competencias básicas en lectura ni matemáticas, es decir, no comprendían textos ni podían utilizar operaciones básicas para resolver problemas cotidianos (ver gráfica 10). A nivel internacional los bajos niveles de logro en los aprendizajes han colocado a México dentro de los últimos lugares entre los países miembros de la OCDE (CONEVAL, 2019c).

Gráfica 10. Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) por nivel educativo en México, 2017 y 2018



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los datos reportados en el Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (INEE, 2019g).

Debido a la estrecha relación que existe entre los factores que propician el abandono y los resultados en el logro educativo, se puede decir que se espera que las brechas en los resultados educativos se agraven durante este periodo, teniendo un efecto multiplicador en los rezagos preexistentes en esta materia. Aunque la crisis provocada por la pandemia es un hecho sin precedentes, la evidencia de otras crisis ocasionadas por fenómenos como huelgas magisteriales, guerras, terremotos, nevadas, huracanes, indica que se identifica retraso en el rendimiento académico de los alumnos vinculado con la interrupción repentina

de clases presenciales (Morduchowicz y García, 2021; Angrist, Bergman, y Matsheng, 2020).³² Por ejemplo, la pérdida de aprendizajes durante el periodo vacacional o los efectos que tienen las huelgas magisteriales prolongadas en la vida escolar de los alumnos a largo plazo podrían ayudar a comprender el retroceso que se espera en esta materia (Busso y Messina, 2020).

Los estudiantes de diferentes grados escolares tienen una pérdida significativa de aprendizajes durante las vacaciones de verano. Este fenómeno tiene un mayor efecto dependiendo del contexto del estudiante por lo que, aquellos alumnos de contextos desfavorables tuvieron una pérdida de conocimiento durante el periodo vacacional de 0.05 desviación estándar o lo que equivale a un mes de clases presenciales (Hill, et al., 2008).

Por otro lado, también se han identificado brechas en el aprendizaje y en el logro de los estudiantes que asisten a clases presenciales y aquellos que lo hacen a distancia. Para diferentes niveles educativos se pudo observar que en Estados Unidos los resultados académicos de los que no asisten a las aulas tienen una reducción de 0.18 a 0.4 desviación estándar en Lectura y 0.29 a 0.41 en Matemáticas (Elacqua, *et al.*, 2020). Esto debido a que las diferentes problemáticas vinculadas con el acceso a la educación a distancia también pueden derivar en una disminución del aprovechamiento en esta modalidad respecto a la educación presencial.

Lo anterior es relevante si se considera que en México la interrupción de las clases presenciales es un hecho sin precedentes que ha durado más de un ciclo escolar, y que se ha dado en un proceso de adaptación paulatina a la modalidad a distancia y de la disponibilidad de las herramientas necesarias para ello en todos los hogares del país. No obstante, la evidencia disponible sobre los efectos a los aprendizajes durante el cierre de las escuelas es escasa en el caso mexicano.

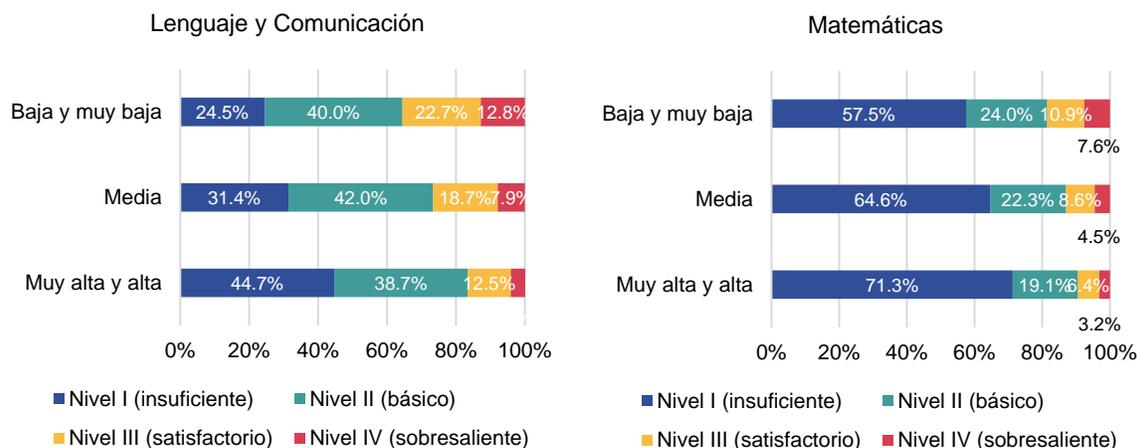
Al respecto, se ha buscado estimar los efectos del cierre de las escuelas y, por ejemplo, para el caso de España, se espera una pérdida de aprendizajes de tres por ciento en la desviación estándar derivado de la COVID-19 (OEI, 2020). En México, estimaciones realizadas en 2020 apuntan que esta proporción llegue a ser del 24 por ciento de desviación estándar entre los estudiantes de sexto de primaria (De Hoyos, 2020). La reducción de 24

³² Se identificó, por solo mencionar algunos ejemplos, que el cierre de las escuelas de manera repentina en Maryland, Estados Unidos, ocasionó una disminución del 3 por ciento en el desempeño de las pruebas estatales, y en Massachusetts se estimó que el ausentismo escolar por mal clima reduce los resultados de las pruebas en 0.05 desviación estándar (Morduchowicz y García, 2021; Angrist, Bergman y Matsheng, 2020).

puntos en los aprendizajes se calcula con base en los resultados de la prueba estandarizada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) reflejando el efecto promedio, sin embargo, hay grupos poblacionales en condiciones vulnerables, entre los cuales el impacto posiblemente será mayor (De Hoyos, 2020).

Del mismo modo que otros elementos educativos, el problema del rezago en los aprendizajes se acentúa en función del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Ejemplo de ello se puede observar en la gráfica 11 en la que, de acuerdo con los resultados del PLANEA 2017, existe una brecha significativa en el nivel de logro entre los estudiantes de tercer grado de secundaria y que habitan en contextos más vulnerables y aquellos que residen en contextos más favorables.

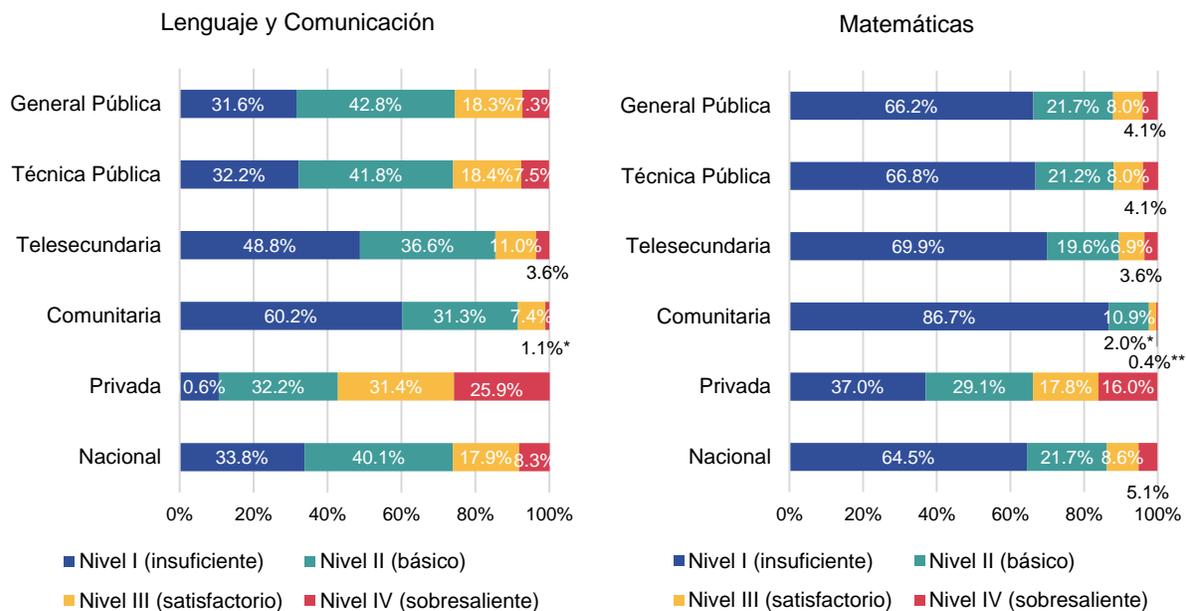
Gráfica 11. Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de los estudiantes de tercero de secundaria en México, por nivel de logro y nivel de marginación, 2017



Fuente: elaboración CONEVAL con base en los datos reportados en el Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (INEE, 2019g).

Asimismo, las escuelas indígenas, comunitarias, generales de organización incompleta o telesecundarias atienden generalmente a los estudiantes de comunidades en su mayoría rurales y aisladas, étnicamente diversas, de alta o muy alta marginación. Las condiciones de desigualdad de estas localidades permean el espacio educativo al conformar una oferta con carencias en todos los ámbitos que se traducen en inequidad tanto de oportunidades como de logro de aprendizajes entre sus estudiantes (ver gráfica 12). Mejorar las condiciones y la pertinencia de los servicios no sólo dignificaría el pleno ejercicio al derecho a la educación, sino que, además, mejoraría la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes (INEE, 2017).

Gráfica 12. Resultados de la prueba PLANEA en tercero de secundaria por nivel de logro educativo y tipo de escuela en México, 2017



* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior al 20 por ciento, pero inferior o igual al 33.3 por ciento. Puede presentar sesgo en su estimación.

** Estimación cuyo coeficiente de variación excede al 33.3 por ciento o sólo presenta una UPM. Se omite debido a sesgo.

Fuente: elaboración CONEVAL con base en los datos reportados en el Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (INEE, 2019g).

Por otro lado, las diferencias en el aprovechamiento escolar entre las escuelas que atienden a las poblaciones más vulnerables se encuentran, principalmente, en las desventajas estructurales y carencias en materia de infraestructura, materiales, servicios básicos, pertinencia cultural de los programas y planes de estudio y capacitación docente, y cuya incidencia se asocia con el tipo de servicio educativo (CONEVAL, 2018).

Se espera que las condiciones de la educación a distancia y los efectos sociales y económicos de la pandemia acentúen la crisis de aprendizajes ya existentes entre el alumnado de educación básica en todo el país, principalmente aquellos que están adscritos a planteles de educación indígena o multigrado, lo que ampliará las brechas existentes entre estos grupos de NNA y aquellos en contextos menos vulnerables (CONEVAL, 2020b).

Ante este escenario se requieren evaluaciones de aprendizaje que contribuyan a identificar el alcance de las brechas y, por tanto, a implementar acciones de mejora. La evaluación aplicada a la enseñanza es un proceso sistemático y riguroso de acopio de datos que sirve para conocer la situación, formar juicios de valor y para la toma de decisiones adecuadas para la mejora educativa.

Los docentes evalúan a los estudiantes de manera formal o informal como parte del proceso educativo con el propósito de orientar la instrucción y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, también existen evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje que proporcionan información sobre el sistema educativo y que permiten hacer comparaciones acerca del desempeño de los países. Para orientar un sistema educativo, los responsables de formular las políticas deben saber si los estudiantes dominan los contenidos de los planes y programas de estudios, en qué áreas son más solventes o tienen más dificultades, si determinados grupos de la población se encuentran rezagados, en qué medida, y qué factores contribuyen a mejorar el desempeño de los estudiantes. Por ello, es preciso contar con diversos tipos de evaluación que permitan a los educadores y a los responsables de las políticas elegir la combinación adecuada de enfoques pedagógicos, programas y políticas para mejorar así el aprendizaje en todo el sistema (Banco Mundial, 2018).

La demanda por una mejor educación y, en consecuencia, una mayor transparencia de los logros educativos requiere de sistemas de evaluación que permitan la rendición de cuentas y la obtención de insumos para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. En el contexto actual es urgente conocer el estado de los aprendizajes de los estudiantes y en qué medida fueron afectados en este periodo de suspensión de clases presenciales. La realización de una evaluación nacional permitiría contar con resultados que puedan compararse con datos generados por la SEP anteriormente. En este sentido, actores a nivel internacional y gobiernos nacionales apuestan a priorizar la implementación oportuna de este tipo de evaluaciones a gran escala, comparables con años anteriores. Esto permitirá contar con la información, a nivel del sistema, de los conocimientos y competencias actuales de los estudiantes, los cambios ocurridos desde el inicio de la crisis sanitaria, el monitoreo de la efectividad de las acciones implementadas durante este período de emergencia, y tener una línea de base sólida para afrontar de manera informada el diseño de las políticas que nos permitan recuperar los aprendizajes perdidos.

Adicionalmente, las políticas nacionales de evaluación deben considerar las circunstancias propias del aprendizaje de cada contexto educativo, ya sea urbano, rural o de educación intercultural bilingüe. Dado que la educación y el aprendizaje son fenómenos sociales situados en lo local y determinados profundamente por el contexto, se debe considerar la diversidad de estudiantes según su edad, etapa de desarrollo, sexo, condiciones socioeconómicas, condición de discapacidad, lengua indígena, cultura, situación migratoria

y ubicación geográfica urbano-rural, como variables relevantes para el proceso de aprendizaje (UNICEF, 2021b). De ahí que sea necesario tomar en cuenta la aplicación de pruebas que sean pertinentes a la diversidad cultural y de contextos, así como a las diferentes circunstancias de aprendizaje y evaluación.

En resumen, se espera que la crisis económica y social derivada de la pandemia por la COVID-19 tenga efectos en diferentes elementos que originan retos endógenos y exógenos al SEN. Además, se prevé que estos elementos tengan implicaciones directas en las trayectorias y en los aprendizajes adquiridos durante este periodo, mostrando una incidencia diferenciada entre los grupos de la población más vulnerables y ampliando las brechas preexistentes en el pleno ejercicio al derecho de una educación. Al respecto, conviene mencionar la relevancia de las acciones de evaluación y diagnóstico de los aprendizajes como una primera acción de política necesaria para la detección y atención de estas afectaciones en el acceso efectivo al derecho a la educación de NNA en México.

Cuadro 11. Problemáticas asociadas al Rezago de los aprendizajes adquiridos el contexto de COVID-19

Retos asociados con la dimensión de análisis	Problemáticas asociadas al reto
Rezago en los aprendizajes adquiridos	Disminución en el rendimiento académico
	Profundización de las brechas de aprendizaje y aprovechamiento escolar

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Capítulo 2. Experiencias y buenas prácticas internacionales en la educación a distancia y el regreso a clases

La emergencia sanitaria tuvo implicaciones a nivel mundial en los diferentes sistemas educativos nacionales. Lo anterior derivó en la implementación de distintas estrategias para la atención de las necesidades educativas por parte de los gobiernos federales. La atención de los retos de esta contingencia dependió, entre otras cosas, de las capacidades instaladas, los recursos disponibles y del nivel de preparación que cada uno de los sistemas tenía para enfrentar la contingencia y el repentino cierre de las escuelas por un periodo prolongado (CEPAL y UNESCO, 2020a).

De esta manera, es posible identificar similitudes en los mecanismos adoptados para enfrentar los retos educativos durante la contingencia, sin embargo, también se observan estrategias diferenciadas dependiendo de la capacidad de respuesta de cada gobierno nacional. Por lo anterior, se reconoce que hay importantes experiencias, algunas innovadoras, que pueden servir como referencia en el fortalecimiento de las acciones implementadas por el gobierno federal para mantener la continuidad educativa, priorizando la atención de aquellas poblaciones que enfrentan mayores dificultades para ello.

Este capítulo tiene como objetivo analizar las principales experiencias en materia de atención a la educación en el contexto de la pandemia por la COVID-19 observadas en países con condiciones y características similares a México, considerando las DRPCE como los elementos alrededor de los cuales se realizará dicha sistematización. De igual forma, se busca organizar las propuestas y las recomendaciones que han emitido los principales organismos internacionales a fin de fortalecer el servicio educativo que se ofrece en el contexto de la COVID-19.

La metodología de este apartado se basa en un trabajo de gabinete cuya estrategia fue la sistematización de la evidencia ya existente de programas o acciones gubernamentales que se han implementado para garantizar la atención de los principales retos educativos derivados de la emergencia sanitaria.³³ Con base en lo anterior, se identificaron las acciones

³³ El alcance del análisis se definió considerando abarcar las experiencias de países con características similares, así como de los recursos de política para construir una estrategia de respuesta ante la crisis; por lo anterior, incorpora un análisis de las diferentes experiencias que han implementado diversos países de América Latina y el Caribe (ALC) para garantizar la continuidad educativa y fortalecer los diferentes elementos críticos identificados en el capítulo 1 de este documento. Para más información sobre las fuentes consultadas para este proceso véase el Anexo 1 de este documento.

o experiencias de política vinculadas de manera directa con la atención de los retos y problemáticas analizadas en el capítulo 1, tomando en consideración solo las acciones implementadas desde los gobiernos federales.

Finalmente, para el análisis y sistematización de las acciones, se buscó identificar el tipo de intervención de la política o acción nacional y los principales medios para su implementación, de manera que solo se incluyeron aquellas acciones sobre las que fue posible identificar esta información en las fuentes oficiales de los países o documentos de organismos internacionales que tuvieran como objetivo revisar y dar a conocer dichas experiencias.

Asimismo, a través de una revisión documental, se recopilaron las diferentes propuestas y recomendaciones emitidas por organismos internacionales para el fortalecimiento de las intervenciones educativas que se han implementado en el contexto de la pandemia. Este análisis también se organizó respecto a las dimensiones y los retos identificados en el capítulo 1 de este documento.

Modalidad educativa

Algunos de los retos educativos en el contexto de la COVID-19, identificados en este documento, están relacionados con problemáticas asociadas a la implementación de modalidades educativas en las que el SEN no había tenido mucha experiencia previa tales como las clases a distancia o mixtas. Al igual que México, gran parte de los países de ALC implementaron medidas para mitigar la propagación de la enfermedad a través del cierre temporal de las escuelas y mediante la implementación de propuestas de educación a distancia mayoritariamente enfocadas a dar continuidad pedagógica y de comunicación con las familias por diferentes medios, como la transmisión de contenidos educativos por televisión, internet y la distribución de materiales educativos.

Sin embargo, las medidas adoptadas para la continuidad de la educación y el proceso de reapertura de las escuelas en la región han variado dependiendo de los esquemas de respuesta adoptados por cada país.

Para la continuidad de la educación en el contexto del confinamiento, muchos países han optado por modelos de educación híbrida que combinan la educación a distancia con la

presencial (Banco Mundial, 2021a).³⁴ Además, al igual que el plan diseñado en México, se han organizado jornadas escalonadas para permitir la asistencia presencial de grupos mucho más reducidos. Ejemplo de ello es Brasil, donde reorganizaron a los alumnos en grupos más pequeños para las clases presenciales y escalonados por turnos en un modelo de educación híbrida (UNESCO, *et al.*, 2020), mientras que Uruguay combina el aprendizaje en línea y presencial usando tecnologías digitales, un currículo focalizado y el aprendizaje basado en proyectos (Ripani, M. F., 2020).

Por su parte, en Panamá, la reapertura de las escuelas se privilegió con base en aquellas que tienen un mayor índice de vulnerabilidad, existe un menor riesgo de contagio, el estado de la infraestructura educativa es adecuado, entre otros criterios (BID, 2020a). Asimismo, Trinidad y Tobago diseñó un plan escalonado de regreso que da prioridad a los estudiantes que presentan mayores dificultades de conectividad para dar seguimiento a sus actividades educativas en una modalidad a distancia (BID, 2020a).

En Perú, por ejemplo, se creó una comisión encargada de promover la implementación de las acciones para la protección de los pueblos indígenas, sin embargo, no se identificó una estrategia enfocada en la atención de otros grupos vulnerables como NNA con alguna discapacidad.

Por otro lado, los gobiernos de Panamá y República Dominicana buscaron simplificar el currículo nacional por medio de estrategias de priorización de aquellos contenidos más relevantes. Asimismo, igual que México, en países como Argentina se tomó la decisión de no calificar el desempeño de los alumnos, así como suspender cualquier evaluación durante este periodo.

En cuanto a la adaptación a los calendarios escolares se puede resaltar la estrategia que siguió el gobierno de Uruguay al implementar cursos de recuperación de aquellos estudiantes más rezagados durante el receso de verano. Asimismo, en República Dominicana se retrasó el inicio del ciclo escolar casi tres meses con el objetivo de capacitar

³⁴ Al 31 de julio de 2021 de acuerdo con la información recopilada por el Sistema de *Seguimiento mundial de los cierres de las escuelas causado por el COVID-19* de la UNESCO países como Perú, Venezuela, Honduras, Panamá y Surinam las escuelas se encuentran cerradas a causa de la crisis sanitaria, mientras en Brasil, Paraguay, Uruguay, Argentina, Chile, Bolivia, Costa Rica y Guatemala las escuelas se encuentran parcialmente abiertas combinando una modalidad híbrida de atención. Por su parte, se registra en este sistema que Colombia y Nicaragua son los dos países de la región cuyas escuelas se encuentran totalmente abiertas (UNESCO, 2021).

a los docentes y producir contenidos educativos en la modalidad a distancia (ver cuadro 12).

Finalmente, una buena práctica realizada por Argentina fue dialogar y llegar a acuerdos con gremios docentes reconociendo los cambios en la carga horaria laboral y regulando las horas de trabajo para alinearlas con aquellas estipuladas en el cargo de cada docente. Además, se acordó otorgar pagos de una suma extraordinaria por parte del gobierno (IIEP-UNESCO, s.f.).

En el siguiente cuadro, se muestran las principales acciones implementadas en los países de América Latina en el tema de modalidad educativa.

Cuadro 12. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas con la modalidad educativa frente a la pandemia de COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Modelo de educación híbrida	Uruguay	Su modelo de educación híbrida reúne un currículo focalizado y el aprendizaje basado en proyectos. Los alumnos reciben apoyo para manejar su tiempo de estudio en casa y se les alienta a participar en programas de televisión y plataformas de aprendizaje en línea con propósitos educativos. Mientras los estudiantes están en el colegio, los maestros imparten lecciones que cubren explicaciones complejas y la comprensión en tiempo real, y aclaran las dudas de los estudiantes. El tiempo de permanencia en la escuela se concentra en actividades que no se pueden realizar fácilmente en un entorno virtual (Banco Mundial, 2021a).
	Trinidad y Tobago	Los docentes entregan material de aprendizaje impreso semanalmente a aquellos que no pueden participar en clases remotas, del cual los alumnos reciben retroalimentación de sus profesores con la misma periodicidad. Además, el gobierno puso material educativo a disposición de los alumnos a través de la radio y la televisión. Las escuelas están abiertas para los docentes que necesiten acceso a internet para impartir sus clases (Bos, Minoja, y Dalaison, 2020).
Currículo simplificado	Panamá	Emitió una resolución aprobando los criterios para la priorización del currículo para todas las materias y cursos desde preescolar hasta educación secundaria para el año escolar 2020. Esta priorización es importante ya que proporciona pautas claras sobre el aprendizaje mínimo que se espera de los estudiantes en la educación pública y privada durante cierres de escuelas para garantizar que las pérdidas de aprendizaje no agraven aún más las desigualdades (Banco Mundial, 2021a).
	República Dominicana	Desarrolló una estrategia de educación a distancia para el año académico basada en un plan de estudios simplificado que se centra en competencias básicas (Banco Mundial, 2021a).
Adaptar calendario escolar	Uruguay	Más de 9,000 alumnos con dificultades de aprendizaje tomaron clases adicionales durante los meses de verano (IIEP-UNESCO, s.f.).
	República Dominicana	El año escolar 2020-2021 se inició en modalidad a distancia casi tres meses después que la fecha usual. Este lapso se utilizó para capacitar a los docentes y adaptar o producir contenido educativo (Banco Mundial, 2021a).
	Guatemala	Las autoridades ampliaron el ciclo escolar de la educación a distancia hasta mediados de diciembre (dos semanas adicionales) para que se

Tipo de intervención	País	Experiencia
		podieran impartir lecciones adicionales con foco en lenguaje y matemáticas (Banco Mundial, 2021a).
Regreso escalonado	Uruguay	En la primera etapa abrieron escuelas rurales, escuelas que atienden a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y educativa, y escuelas de educación especial. En la segunda etapa abrieron centros de primera infancia, educación inicial y el último año de secundaria en todo el país. Escuelas primarias y de formación técnica a nivel medio y terciario reabrieron también. En la tercera etapa, se habilitaron para la reapertura el resto de los centros educativos del país tanto públicos como privados. La asistencia de los estudiantes es voluntaria en todos los niveles educativos y las jornadas escolares son de hasta cuatro horas mientras dure la emergencia sanitaria (Banco Mundial, 2021a).
	Brasil	Se reorganizó a los estudiantes en grupos pequeños para las clases presenciales y se escalonaron los turnos siguiendo un modelo de educación híbrida (Banco Mundial, 2021a).
	Jamaica	El criterio para determinar qué comunidades regresarán primero depende de un índice de vulnerabilidad que considera el riesgo de contagio de las comunidades, el estado de la infraestructura física de las escuelas, la calidad de la conectividad y la idoneidad de la instrucción docente (Banco Mundial, 2021a).
	Perú	Se creó una comisión encargada de promover la implementación de las acciones para la protección de los pueblos indígenas u originarios en el marco de la emergencia sanitaria, conformada por una persona representante de las entidades públicas y las organizaciones indígenas que conforman el Grupo de Trabajo de Políticas Indígenas (IIEP-UNESCO, s.f.).
Evaluaciones	Costa Rica y República Dominicana	Han suspendido algunos de sus exámenes nacionales y exámenes menos importantes, ha modificado los exámenes esenciales y flexibilizado la certificación de estudios, reflejando así los periodos de cierre de escuelas y reduciendo el contacto físico (Banco Mundial, 2021a).
	Argentina	Se decidió que durante la pandemia no habría calificaciones cuantitativas ni cualitativas, y que el carácter de las evaluaciones sería formativo con el propósito de retroalimentar los aprendizajes, adaptar los contenidos y dar seguimiento a los procesos educativos (Banco Mundial, 2021a).
Labor docente	Argentina	Se estableció un acuerdo con los gremios docentes para regular los términos generales del desempeño de la actividad, destaca la regulación de la carga horaria laboral durante este periodo de excepcionalidad y se acordó la continuidad del pago por parte del gobierno nacional de una suma extraordinaria (IIEP-UNESCO, s.f.).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales sobre Modalidad educativa

Como se observa, el proceso de reapertura de las escuelas en la región se ha basado mayoritariamente en un esquema mixto que combina un programa semipresencial.

La evidencia muestra que la reducción del tamaño de las clases, junto con recursos suficientes y la implementación de protocolos estrictos son factores clave para controlar los brotes en escuelas (Banco Mundial, 2021a). Por ello, diversos organismos internacionales coinciden en que es posible limitar la transmisión de la enfermedad y reducir el contacto

físico mediante la implementación de horarios escalonados, alternancia de turnos o días acompañando por combinaciones de educación a distancia y presencial (BID, 2020; Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster, 2020; UNESCO, *et al.* 2020; UNICEF, 2020a; Banco Mundial, 2021a).

Un aspecto que resaltar es que algunos países le dieron prioridad de atención a aquellos grupos vulnerables que tienen menores posibilidades de seguir las clases a distancia, esquema que coincide con las recomendaciones hechas por los organismos internacionales.

La priorización de ciertos grados de estudios, así como de las áreas rurales, se han identificado como parte de las medidas tomadas por los países para asegurar el regreso seguro a las escuelas y mitigar las pérdidas de aprendizajes (Banco Mundial, 2021a). Se advierte la importancia del retorno prioritario del alumnado que pertenece a poblaciones vulnerables que no acceden al aprendizaje a distancia y están en riesgo de abandono escolar, así como a los estudiantes que tienen alguna discapacidad que requiere de una educación especial y servicios relacionados con su condición que se prestan de manera presencial (CEPAL y UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020a; CDC, 2021).

Por otro lado, otras instituciones proponen que se priorice el regreso a clases por nivel educativo, con el fin de que los estudiantes de educación inicial y primaria sean los primeros en volver, dado que son quienes requieren de mayor apoyo para acompañar su proceso de aprendizaje, en comparación con los estudiantes de más edad (BID, 2020a). Asimismo, se recomienda dar preferencia al regreso de las y los estudiantes que están en transición a niveles superiores de educación a fin de promover la permanencia escolar (de primaria a secundaria, de secundaria a bachillerato, de bachillerato a educación superior) (UNICEF, 2020a).

También se ha optado por preponderar aspectos curriculares más sustanciales y evitar temporalmente el ejercicio de evaluación o su modificación a fin de considerar el nuevo contexto educativo.

Además de lo anterior, otra estrategia implementada es la flexibilización del calendario escolar a fin de enfocar los esfuerzos en una mejor organización y preparación al interior de las escuelas y priorizar la recuperación de aprendizajes de los estudiantes que presentan mayores dificultades para continuar sus estudios.

Parte importante de las recomendaciones de organismos internacionales y que rebasa la propia competencia de la capacitación es la importancia de tomar medidas para la protección del personal docente ofreciéndoles condiciones seguras de trabajo y salarios justos; visibilizar la carga extraordinaria de trabajo derivada de la emergencia y procurar disminuir su carga administrativa; y asegurar que cuenten con los materiales y recursos educativos necesarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster, 2020).

Infraestructura educativa y recursos materiales

Previo a la reapertura de las escuelas es fundamental garantizar que existen las condiciones de infraestructura y disponibilidad de suministros adecuados para minimizar el riesgo de contagio y la propagación del virus SARS-CoV-2 en las escuelas, así como el equipamiento suficiente para la implementación de modelos de educación a distancia y mixtos. En el capítulo 1 se identificaron algunos retos en el tema, como son: la falta de insumos para la higiene de manos y limpieza de las instalaciones; la falta de espacios que permitan la sana distancia en las escuelas; y retos en cuanto al acceso a infraestructura y equipamiento que permita la educación remota en los planteles y en los hogares.

Al respecto, una de las primeras acciones implementadas por los países para preparar el regreso a clases presenciales fue el desarrollo de diagnósticos con el fin de conocer las condiciones de infraestructura e identificar las necesidades de los planteles escolares, acción realizada en países como Argentina, Costa Rica y México.

Dichos diagnósticos son empleados para localizar donde es necesario concentrar los esfuerzos para preservar la salud y la seguridad de quienes asisten a la escuela. En Chile, Ecuador y Perú se ha documentado la asignación de más recursos a las áreas más vulnerables como parte de un modelo de financiamiento escolar progresivo (Elacqua, *et al.*, 2020).

Sumado a esto, países como Chile, Ecuador y Argentina han optado por aumentar de manera importante la proporción de la educación en los presupuestos gubernamentales totales para 2021 (Banco Mundial, 2021a).³⁵ Mientras que algunos países han recurrido a

³⁵ Para el año 2021, el Congreso Nacional de Colombia aprobó el mayor presupuesto de la historia para el sector educación, mientras que el presupuesto dirigido a educación en Panamá y Perú sigue una tendencia creciente similar, ya que se proyectó un incremento en 8.5 por ciento y 1.9 por ciento, respectivamente (Banco Mundial, 2021a).

paquetes de estímulo para proteger y movilizar los recursos para la educación (Al-Samarrai, *et al.*, 2020), otros más han preferido movilizar recursos adicionales a través de los organismos internacionales socios y aliados y fuentes no tradicionales como las contribuciones de responsabilidad social de las empresas o el financiamiento de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) (Al-Samarrai, *et al.*, 2020). Sin embargo, a corto plazo, los países optaron por una reasignación de fondos de otros sectores o de otros usos para aumentar la inversión en educación (Banco Mundial, 2021a).

Otro reto que han tenido que enfrentar algunos países de AL, son las limitaciones para el acceso a las TICCAD en los centros educativos y el hogar; en ese sentido, con el fin de que los estudiantes no interrumpieran su formación académica, algunos países buscaron reducir las brechas digitales a través de acciones como la entrega de equipamiento y conectividad a la comunidad educativa. En Nicaragua, el gobierno instaló, con el apoyo del Banco Mundial, aulas digitales en áreas rurales del país para brindar acceso a recursos educativos digitales a alumnos de escuelas primarias en condiciones de vulnerabilidad. Mientras que Argentina, Chile, Colombia, Jamaica, Paraguay y Perú optaron por hacer entrega de dispositivos electrónicos como tabletas y computadoras portátiles para el uso de docentes y estudiantes. Asimismo, una acción común entre los países de ALC fue la generación de alianzas con empresas de telefonía privada con el fin de ofrecer acceso gratuito a internet y plataformas educativas a estudiantes.

Por otro lado, en relación con los espacios disponibles en las escuelas, en Ecuador y Uruguay destacan buenas prácticas como el uso de espacios alternativos a los salones de clases para la actividad escolar. Lo anterior con el objetivo de mantener a los estudiantes en la escuela y en una relación dialógica con el docente “entendiendo a la escuela no como la instalación física solamente, sino como el espacio y el tiempo destinados al aprendizaje” (IIEP-UNESCO, s.f.). En Uruguay, el Ministerio de Educación se coordinó con otras instancias para hacer uso de edificios públicos y universidades para desarrollar las clases en espacios que permitieran la sana distancia. El uso de edificios alternativos en este país permitió la asistencia presencial en las escuelas sin dividir los grupos escolares respetando la sana distancia entre estudiantes.

Además de lo anterior, también se identificaron acciones para ayudar a la conectividad, como la instalación de aulas digitales móviles, en el caso de Nicaragua; o para liberación de espacios con internet gratuito. También se entregaron equipos electrónicos (como

tabletas y computadoras) en algunos países como Argentina, Bolivia, Colombia, Panamá, Paraguay y Perú.

Por último, países como Belice, Costa Rica y Nicaragua han centrado sus esfuerzos en proveer de materiales y suministros de higiene y limpieza a los centros educativos a través de alianzas con organismos internacionales como UNICEF (Banco Mundial, 2021a). Mientras que en México la responsabilidad de disponer de suministros ha dependido en gran medida de la figura de Comité Participativo de Salud Escolar (CPSE), los padres y del apoyo de la comunidad escolar lo que representa, como ya se mencionó, un aumento en el gasto de los hogares que correspondería fuera cubierto por las autoridades educativas.

Con la finalidad de mostrar de manera simplificada las acciones antes mencionadas, en el cuadro 13 se expone en una síntesis de las intervenciones y buenas prácticas identificadas en la revisión para asegurar las condiciones adecuadas de infraestructura educativa y la disponibilidad de recursos materiales que realizaron los sistemas educativos con el objeto de garantizar que las y los estudiantes recibieran educación durante la emergencia sanitaria.

Cuadro 13. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas con la Infraestructura educativa y recursos materiales ante la pandemia de COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Diagnóstico de la infraestructura	Argentina	Se encuestó a las jurisdicciones del país para evaluar la infraestructura educativa y el financiamiento para la reapertura de escuelas. Se distribuyó el presupuesto a partir de las necesidades identificadas (Banco Mundial, 2021a).
	Costa Rica	Se realizó un diagnóstico sobre las necesidades específicas de los centros educativos, principalmente de aquellas con problemas para acceder a suministro de agua (UNICEF, 2020a).
Presupuesto para educación	Chile, Ecuador y Perú	Han asignado más recursos a las áreas vulnerables como parte de un modelo de financiamiento escolar progresivo (Banco Mundial, 2021a).
	Argentina	Se dispuso de fondos para la prevención de la emergencia por la COVID-19 en establecimientos educativos. Entre las diferentes líneas de acción se incluye el programa de abastecimiento de agua apta para consumo, adquisición de insumos y mejoras sanitarias en las escuelas a través de transferencias monetarias directas destinadas a la adquisición de insumos. Los trabajos se están llevando a cabo en establecimientos educativos que resultaron seleccionados y priorizados dadas sus necesidades (IIEP-UNESCO, s.f.).
Espacios alternativos de enseñanza	Ecuador	Desarrolló los Planes Integrados de Continuidad Educativa que proponen usar espacios alternativos a las escuelas para la educación de las NNA (UNICEF, 2020a).
	Uruguay	Inversión para ampliar edificios escolares y uso de otros edificios públicos como universidades para ampliar el tamaño de las aulas. Eso ha permitido

Tipo de intervención	País	Experiencia
		la asistencia presencial en la educación primaria sin dividir los grupos, durante todos los días y horarios, respetando el metro de distancia entre los estudiantes (UNICEF, 2020a).
Apoyos para la conectividad	Nicaragua	Instaló Aulas Digitales Móviles para incrementar el acceso a recursos educativos digitales para alumnos vulnerables en 80 escuelas primarias rurales que tiene poca o ninguna conectividad (Banco Mundial, 2021a).
	Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Panamá, Paraguay y Perú	Crearon acuerdos con compañías de telecomunicaciones para la liberación de datos móviles en los sitios web de sus respectivas plataformas educativas, de modo tal que los estudiantes pudieron beneficiarse con la navegación gratuita en los mismos (IIEP-UNESCO, s.f.).
Entrega de equipos electrónicos	Argentina, Chile, Colombia, Jamaica, Paraguay y Perú	Entrega de dispositivos electrónicos (tabletas y computadoras portátiles) a estudiantes de zonas rurales y urbanas pobres. Colombia, Paraguay y Chile, además, dieron acompañamiento para garantizar el acceso a conexión a internet y plataformas educativas de forma gratuita (Banco Mundial, 2021a).
Apoyo para acceder a materiales de limpieza	Belice, Costa Rica y Nicaragua	Entrega de suministros de higiene críticos e instalaciones de agua, saneamiento e higiene para las escuelas, principalmente de comunidades rurales (UNICEF, 2020a).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales sobre el tema de infraestructura escolar

Dada la relevancia de esta dimensión, los organismos internacionales han emitido una serie de recomendaciones y documentos que permiten verificar si se cuenta con los requerimientos mínimos a garantizar un regreso a las escuelas de manera segura (Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster, 2020; UNICEF, 2020a).³⁶ Estas recomendaciones se han emitido en forma de listas o acciones puntuales de política y se enfocan en dimensiones de infraestructura física escolar para asegurar las condiciones sanitarias básicas. Las más relevantes de estas son:

- **Asegurar distanciamiento físico entre los estudiantes y la disponibilidad de espacios alternativos a los salones de clases.** Contar con la infraestructura física adecuada para acatar los protocolos de distanciamiento físico, reduciendo el número de estudiantes por clase y acondicionando instalaciones alternativas como gimnasios, canchas, salones de usos múltiples y espacios al aire libre para impartir

³⁶ Ejemplo de ello son las realizadas por UNICEF (2020a), tales como las listas de verificación antes de la apertura, como parte del proceso de reapertura y el regreso seguro a la escuela, esta última elaborada por el Global Education Cluster (2020).

clases, de manera que incremente la circulación del aire y la ventilación natural en los espacios. Lo anterior, partiendo de la idea de que la escuela no solo es una institución física, sino como espacio destinado al aprendizaje.

- **Contar con suficientes unidades de lavado de manos y suministro de agua.** Renovar, mejorar o instalar la infraestructura necesaria para garantizar las condiciones mínimas de saneamiento que permitan el lavado de manos frecuente. Para ello, es necesario dotar del abastecimiento adecuado de agua potable o la habilitación de fuentes alternativas para captar y potabilizar el agua.
- **Proveer material e insumos suficientes de limpieza y equipo de protección o de detección de riesgos.** Para incrementar la frecuencia de labores de limpieza y desinfección en las instalaciones es indispensable asegurar el acceso suficiente a productos de limpieza y desinfección, guantes, mascarillas, termómetros, así como jabón y otros productos de limpieza de manos como gel antibacterial.
- **Asegurar el acceso a tecnologías de la información y la comunicación y conectividad.** Garantizar el suministro de electricidad y conexión a Internet, así como el equipamiento necesario en las escuelas que aseguren la continuidad del aprendizaje y la educación remota.
- **Priorizar, preservar e incluso aumentar la proporción del presupuesto nacional dedicado a educación.** El ajuste del presupuesto y el financiamiento para la respuesta y recuperación se debe enfocar en invertir en acceso a agua potable, saneamiento e higiene para las escuelas, así como en aumentar las inversiones para la enseñanza remota.

Durante el cierre de las escuelas, las instalaciones pueden haber sufrido deterioro, robos o vandalismo, por lo que los organismos internacionales recomiendan realizar inventarios para conocer las condiciones de infraestructura de los centros educativos al momento de reabrir (UNICEF, 2020a; Bos, *et al.*, 2020).

Los organismos internacionales recomiendan realizar inversiones para atender reparaciones pendientes, especialmente en instalación hidrosanitaria; asegurar personal para el mantenimiento y reparación de las instalaciones, cuando sea necesario; e implementar medidas específicas que reconozcan las necesidades de personas con alguna discapacidad, tales como contar con infraestructura de lavado de manos y saneamiento inclusiva (Bos, *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021a).

Aunado a lo anterior, se sugiere considerar alianzas con la sociedad civil, el sector privado, y el trabajo colaborativo con Líderes de Educación Comunitaria, así como concretar acuerdos con empresas de telefonía para mejorar la conectividad en las escuelas, el acceso a plataformas, entre otros (UNICEF, 2020a). De esa manera, los sistemas educativos podrán estar mejor preparados para reforzar la enseñanza, el aprendizaje y complementar las horas de instrucción en un modelo semipresencial que permita a las escuelas funcionar con horarios parciales o adaptados según las necesidades y responder de una mejor manera los posibles futuros cierres de las escuelas (UNESCO, *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021a).

Asimismo, debe seguir considerándose el regreso a clases en la modalidad híbrida y brindar apoyos a los estudiantes a fin de que tengan conectividad, así como los medios para realizar la educación a distancia como puede ser la entrega de tabletas y computadoras personales.

Finalmente, y no menos importante, es la entrega de suministro de materiales de limpieza y desinfección para lograr entornos educativos salubres.

Capacitación docente

Dada la importancia de la práctica docente para la continuidad educativa durante la emergencia sanitaria por COVID-19, resulta fundamental que estos cuenten con una capacitación adecuada para enfrentar los retos que plantea el regreso a clases presenciales y la introducción de modelos de educación mixta. Algunos de los retos identificados en el capítulo 1, son los desafíos estructurales que enfrenta la formación docente como la adecuación de la oferta y mejora de su aprovechamiento, la falta de mecanismos para identificar su incidencia en el nivel de logro escolar, así como la necesidad de implementar o fortalecer la capacitación para la atención de grupos en condiciones de vulnerabilidad, la adaptación a la enseñanza a distancia y a los esquemas mixtos de educación, que incluye el desarrollo de habilidades como el uso de las TICCAD, la atención de la salud socioemocional, la promoción de la salud, la prevención del abandono escolar, el desarrollo de diagnósticos y esquemas de nivelación de aprendizajes.

Con respecto a las acciones implementadas por los países de América Latina y el Caribe, destaca la capacitación gratuita en línea con el objetivo de dar continuidad a la formación mientras las actividades presenciales estaban limitadas. Así como la emisión de guías, herramientas y recursos, en su mayoría disponibles en las plataformas de educación a

distancia de los países. Ejemplo de ello es Brasil, donde se desarrollaron cursos en línea y materiales para capacitar a docentes en habilidades digitales y pedagógicas (ver cuadro 14).

Similar a la estrategia nacional del Gobierno federal para el regreso a clases, se identificó que países como Nicaragua, Perú y Chile incluyeron en sus programas de capacitación recursos para la atención a la salud socioemocional de docentes y sus estudiantes. Asimismo, en Uruguay y Nicaragua se incluyeron capacitaciones y cursos en temas de promoción y prevención en materia de salud e higiene.

Por otro lado, dado que el docente tiene un papel central en el desarrollo de diagnósticos de aprendizajes adquiridos, así como en el desarrollo del plan de nivelación de aprendizajes, países como Guyana han implementado cursos de capacitación enfocados en estrategias para evaluar y remediar las pérdidas de aprendizaje (Banco Mundial, 2021a).

En el cuadro 14, se muestran las principales acciones implementadas en los países de América Latina en el tema de capacitación docente.

Cuadro 14. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas a Capacitación docente frente a la pandemia de COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Desarrollo de habilidades digitales	Brasil	Se creó una plataforma de capacitación docente que tiene como objetivo la capacitación de más de dos millones de maestros en habilidades digitales y pedagógicas (Banco Mundial, 2021a).
Capacitación en temas de salud socioemocional	Nicaragua	El programa de apoyo socioemocional incluye recursos para mejorar la preparación de directores y docentes para ayudar a sus alumnos (Banco Mundial, 2021a).
	Perú	Con la intención de acompañar a las y los docentes se diseñó el espacio Gestión de emociones y ciudadanía activa, que incluyó herramientas y reflexiones para contribuir al desarrollo de sus habilidades socioemocionales y al ejercicio ciudadano ante la situación de emergencia (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Chile	Se entregó una guía con orientaciones para el autocuidado y el bienestar socioemocional en el contexto de crisis sanitaria, asociado a una bitácora docente para el desarrollo de un trabajo personal y autónomo de aprendizaje socioemocional a partir de su propia experiencia, para que luego puedan transmitirlo a sus estudiantes (CEPAL y UNESCO, 2020a).
Capacitación en temas de cuidado de la salud	Uruguay	Ha ofrecido un curso virtual a los docentes en temas de promoción y prevención en materia de salud (CEPAL y UNESCO, 2020a).
	Nicaragua	En vez de cursos en línea, las autoridades han impartido directrices y orientaciones por medio de talleres de capacitación de docentes y directivos en torno a medidas preventivas en materia de salud y hábitos saludables (CEPAL y UNESCO, 2020a).

Tipo de intervención	País	Experiencia
Atención de la pérdida de aprendizajes	Guyana	La capacitación docente se ha enfocado en estrategias para evaluar y remediar las pérdidas de aprendizaje (Banco Mundial, 2021a).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales en relación con el tema de capacitación

Los organismos internacionales destacan la necesidad de dotar al personal docente de una preparación adecuada para asumir las nuevas responsabilidades de una modalidad educativa mixta (UNESCO, *et al.*, 2020; Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster, 2020). Las recomendaciones realizadas por estos enfatizan el apoyo prioritario a maestros en, al menos, las siguientes áreas:

- **Asegurar capacitación para adaptar la práctica pedagógica a la educación a distancia y modelos mixtos.** Brindar formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia y semi-presencial, incluyendo formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TICCAD y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje (Banco Mundial, 2021a).
- **Brindar formación para la evaluación, nivelación de aprendizajes y recuperación de estudiantes en riesgo de abandono.** Apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, incorporando estrategias educativas para el diagnóstico, evaluación y recuperación del aprendizaje de los estudiantes; dotar de herramientas para identificar y atraer a los alumnos desvinculados de la escuela.
- **Dotar de herramientas para el cuidado de la salud socioemocional de docentes y estudiantes.** Junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza, se debe capacitar en materia de habilidades para atender las necesidades psicosociales y de salud mental de sus alumnos, reconocer y abordar situaciones de violencia, e identificar a los estudiantes que presenten riesgo de abandono escolar (UNESCO, *et al.*, 2020; UNICEF, 2020b).
- **Garantizar el resguardo prioritario de la salud.** Ofrecer capacitación para seguir los protocolos de salud, saneamiento y distanciamiento social, así como el monitoreo de la salud de las personas que asisten a la escuela (UNICEF, 2020b).

- **Dar retroalimentación continua y apoyo a la labor docente.** Brindar acompañamiento a los docentes y fortalecer las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo, aprendizaje y elaboración de propuestas colaborativas.

Como se ha mostrado a lo largo de este documento, fortalecer los sistemas de soporte y capacitación de los docentes requiere una atención prioritaria durante los procesos de reapertura de las escuelas para enfrentar los desafíos. La calidad de la docencia es un determinante clave del aprendizaje de los estudiantes, la instrucción a distancia y en modelos mixtos requiere de un conjunto de habilidades tecnológicas y pedagógicas adicionales. Aunado a ello, es necesario garantizar la dignificación de los espacios laborales seguros y los salarios justos necesarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, diversos Estados y organismos internacionales consideran que los programas de capacitación docentes deben contemplar tanto el desarrollo de las capacidades instrumentales para la docencia a distancia utilizando las TICCAD, como la capacitación en temas de salud socioemocional, salud e higiene y de nivelación de aprendizajes.

Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar

Por otro lado, como ya se analizó en este documento, el rezago en las trayectorias educativas y su interrupción ya sea temporal o permanente, es un reto que se prevé podría agravarse en el contexto de la pandemia de COVID-19 en todos los niveles, teniendo un mayor efecto entre los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables.

Por lo anterior, países como El Salvador, Argentina, Guatemala, Chile, Perú y Curazao implementaron acciones similares al Sistema de Alerta Temprana mexicano a fin de identificar a aquellas poblaciones en riesgo de abandono escolar. En Perú, por ejemplo, se han utilizado herramientas tecnológicas para que directores y docentes den seguimiento a los datos de sus alumnos a fin de identificar aquellos en riesgo de abandonar sus estudios. Esta información es actualizada cada mes, y las figuras educativas reciben estrategias pedagógicas y administrativas para apoyar a los estudiantes en riesgo. De manera similar, en un programa piloto en Guatemala, los directores reciben información para identificar a los alumnos en riesgo de abandono junto con estrategias para prevenir la deserción, y pautas para implementar acciones sencillas que ayuden a alentar a los alumnos a seguir en la escuela (Banco Mundial, 2021a) (ver cuadro 15).

Otro factor que incide de manera indirecta en evitar el rezago educativo son los apoyos que reciben los estudiantes para acompañar el proceso de aprendizaje, como pueden ser alimentarios, en transferencia para el pago de materiales, uniformes, transporte, entre otros.

En relación con lo anterior, las medidas para complementar la alimentación familiar durante el periodo de contingencia sanitaria han sido un elemento utilizado por diferentes países en la región. República Dominicana, por ejemplo, ha fortalecido la ayuda ya existente por medio del incremento de apoyo para la adquisición de los productos de la canasta básica, mientras que Paraguay implementó un programa para la repartición de los productos derivados de los huertos escolares.

Uruguay ha gestionado ciertos protocolos de emergencia para reactivar los comedores escolares en el contexto de la pandemia, y países como Brasil y Colombia distribuyeron víveres a las familias de estudiantes de escuelas públicas durante la contingencia. Argentina también ha repartido una tarjeta que permite de forma exclusiva la adquisición de alimentos y artículos de limpieza, y se emitió una normatividad para garantizar la continuidad de los servicios de los comedores escolares a pesar del cierre de los centros educativos (IIEP-UNESCO, s.f.).

Una práctica para destacar es la implementada por Guatemala a través del programa “Seguro Escolar”, cuyo objetivo es asegurar la atención médica ante enfermedades comunes y emergencias producidas por casos de COVID-19 a estudiantes de nivel inicial y primario, así como el apoyo para afrontar el costo de los medicamentos (IIEP-UNESCO, s.f.). Lo anterior es relevante, si se considera que el gasto familiar en este ámbito se ha visto afectado durante la contingencia.

Por otro lado, como se señaló en el capítulo 1, el valor que se le da a la educación es determinante para evitar el rezago educativo, ya que como se mencionó anteriormente la decisión de abandonar o de continuar en la escuela está también relacionada con la percepción que se tiene de la escuela en comparación con otras actividades como el trabajo remunerado.

En ese sentido, para lograr la permanencia educativa se han implementado campañas de motivación e información sobre el valor de la educación en el futuro de las NNA. Al respecto, el gobierno de Brasil ha implementado una campaña dirigida a los estudiantes de secundaria y sus cuidadores por medio del envío periódico de mensajes de texto con el objetivo de fomentar su involucramiento y su permanencia escolar. Asimismo, se ha

planteado un programa de visitas domiciliarias a aquellos estudiantes en riesgo de abandono a fin de incentivar que continúen sus estudios (Banco Mundial, 2021a).

En el siguiente cuadro, se muestran las principales acciones implementadas en los países de América Latina en el tema de Rezago en las trayectorias educativas y el abandono escolar.

Cuadro 15. Experiencias internacionales asociadas al Rezago en las trayectorias educativas y el abandono escolar frente a la pandemia de COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Sistema de Alerta Temprana y monitoreo	El Salvador	Desarrolla acciones encaminadas a la inserción y retención educativa; así como a la aceleración de los aprendizajes por medio de modalidades flexibles (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Argentina	Se lanzó un programa para promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas. Además, se inició un sistema de monitoreo federal sobre el regreso a las aulas que se aplica en todos los niveles y modalidades. Los datos resultantes serán utilizados para poder tomar decisiones de políticas y acciones educativas (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Guatemala	Un programa piloto en donde las escuelas recibieron una lista de estudiantes de sexto año de alto grado de abandono, formulada a partir de un modelo predictivo basado en datos administrativos para identificar a los alumnos en riesgo de desertar, entrega a los directores pautas con estrategias para prevenir la deserción, incluyendo acciones sencillas para alentar a los alumnos a seguir con sus estudios. Además, las escuelas con los mejores resultados en la prevención del abandono reciben certificados de reconocimiento formal (Banco Mundial, 2021a).
	Chile	El sistema de alerta temprana, implementado inicialmente solo en algunas regiones del país, se está ampliando a escala nacional para mitigar la deserción escolar como respuesta al cierre de escuelas (Banco Mundial, 2021a).
	Perú	Implementó Alerta Escuela, una herramienta dirigida a los directores de escuelas y docentes que emplea el aprendizaje automático (machine learning) y datos a nivel de alumnos para identificar a aquellos en riesgo de desertar. La información se actualiza mensualmente y los directores y docentes reciben las estrategias pedagógicas y administrativas para apoyar a los estudiantes en riesgo (Banco Mundial, 2021a).
	Curazao	Las reuniones semanales con las juntas escolares de monitoreo de las escuelas y docentes que realiza han permitido hacer el seguimiento de los niños vulnerables (Banco Mundial, 2021a).
Seguro médico	Guatemala	Implementó el programa Seguro Escolar destinado a estudiantes del nivel inicial y primario, cuyo objetivo es asegurar la atención de esta población las 24 horas ante enfermedades comunes y emergencias producidas por casos de la COVID-19. Asimismo, se les garantiza un monto mensual para afrontar el costo de medicamentos (IIEP-UNESCO, s.f.).
Apoyos alimentarios	Costa Rica, Panamá	Entrega de alimentos, a familias en situación de crisis, sin fuente de trabajo y que viven en condiciones de vulnerabilidad (IIEP-UNESCO, s.f.).

Tipo de intervención	País	Experiencia
	Uruguay	El Ministerio de Desarrollo Social inició la entrega de una canasta de emergencia alimentaria para personas sin empleo formal que no reciban prestaciones del Estado, mediante un cupón factible de canjearse en comercios adheridos. Además, el Ministerio de Educación desarrolló protocolos de reapertura para los servicios de comedor en las escuelas buscando prevenir el contagio y la propagación del virus, así como también proteger la preparación de alimentos (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Paraguay	El Ministerio de Desarrollo Social implementó un programa de formación en huertas mediante el cual se provee con insumos y apoyo técnico a familias para el cultivo de esta, como un complemento para aquellos que son beneficiarios de transferencias condicionadas (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Brasil y Colombia	Distribuyeron víveres a las familias de estudiantes de las escuelas públicas durante la emergencia (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Argentina	Se adecuó un plan ya existente, "Argentina contra el Hambre", implementado a través de una tarjeta que permite la compra exclusiva de alimentos y artículos de limpieza. Además, el Ministerio de Educación emitió una normativa tendiente a garantizar la continuidad del servicio de alimentos escolares a pesar del cierre de los centros (IIEP-UNESCO, s.f.).
	República Dominicana	El programa Quédate en Casa apunta a reforzar la política ya vigente nombrada Comer es primero mediante un incremento de la cuota que reciben las familias beneficiarias para adquirir alimentos (IIEP-UNESCO, s.f.).
Apoyos para el pago de colegiaturas y becas escolares	Uruguay	Las autoridades implementaron un programa de becas dirigido a los adolescentes vulnerables (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Colombia	Se implementó una línea de crédito para padres y madres de familia o tutores, destinada al pago de pensiones de jardines y colegios privados (IIEP-UNESCO, s.f.).
Motivación	Brasil	Los pequeños estímulos (o <i>nudges</i>) se han utilizado con éxito para prevenir la deserción de los estudiantes. Durante el cierre de las escuelas, los estudiantes de secundaria o sus cuidadores principales recibieron mensajes de texto de motivación dos veces por semana con el objetivo de involucrar a los estudiantes en la educación a distancia y motivarlos a permanecer inscritos en la escuela.
		Además, se ha implementado estrategias de visitas domiciliarias regulares para impedir la deserción escolar y promover la disposición de asistir a la escuela (Banco Mundial, 2021a).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales para evitar el rezago en las trayectorias educativas y el abandono escolar

Las recomendaciones de los organismos internacionales están enfocadas a la mitigación de este problema público que se prevé se intensifique en todos los niveles educativos durante este periodo. Sin embargo, una atención integral de los riesgos de deserción y la recuperación de estudiantes debe contemplar una estrategia a corto y a mediano plazo,

que en un primer momento busque identificar y dar seguimiento a aquellos estudiantes que no continuaron con sus estudios durante el cierre de las escuelas (Banco Mundial, 2021a).

En este sentido, es necesario identificar oportunamente a los alumnos que han desertado, de manera temporal o permanente, para implementar medidas encaminadas a recuperar su asistencia una vez reabiertas las escuelas y así evitar su abandono definitivo (UNICEF, 2020a; Banco Mundial, 2021a).

Incluso será necesario realizar la búsqueda de los niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela con el apoyo de la comunidad y las familias para dar seguimiento a su situación y promover su reintegración. Por lo que, uno de los aspectos en los que se pone mayor énfasis para la atención del abandono escolar es contar con supervisores, directores y docentes capacitados y con financiamiento disponible para apoyar los planes de recuperación de estudiantes en riesgo de abandono, así como promover campañas de reinscripción (UNICEF, 2021d).

Otras de las acciones recomendadas es la implementación de campañas sobre la importancia de continuar los estudios; brindar apoyo financiero focalizado para los estudiantes en mayor riesgo de abandono; asegurar la continuación de programas de alimentación escolar; así como flexibilizar los procesos de admisión, inscripción y retención con el fin de motivar la permanencia y/o regreso de los estudiantes que pudieron haber abandonado sus estudios temporalmente (UNICEF, 2020b; Banco Mundial, 2021a).

Se aconseja también que a medida que se reabran las escuelas, las estrategias nacionales consideren esfuerzos adicionales dirigidos a los grupos más propensos a interrumpir sus estudios, por lo que se sugiere que las intervenciones sean diferenciadas por los distintos perfiles demográficos de riesgo (CEPAL y UNESCO, 2020a; Banco Mundial, 2021a).

Adicionalmente, los organismos internacionales recomiendan que las escuelas desarrollen planes para dar continuidad al servicio de comidas, como desayuno y almuerzo para los estudiantes, ya sean clases presenciales, mixtas o a distancia (CDC, 2021). En las escuelas donde se proporcionaban alimentos es necesario planificar el restablecimiento de este servicio lo antes posible, consideración especialmente relevante para las Escuelas de Tiempo Completo. Debido a la COVID-19 muchas familias necesitan con urgencia acceso regular a comidas saludables, por lo que en los lugares donde no sea posible la distribución en la misma escuela, se recomienda considerar ofrecer o aumentar las raciones para llevar a casa (Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster, 2020; Mejoredu, 2020b).

En conclusión, es necesario implementar acciones para reintegrar a aquellos NNA que se han desvinculado del sistema educativo, así como implementar campañas de promoción que motiven la permanencia escolar a fin de revalorizar la importancia de la educación entre los alumnos y sus hogares.

En cuanto a las medidas complementarias se observa que el apoyo por medio de transferencias para completar el gasto familiar son parte de las medidas sugeridas por organismos internacionales; además, debe asegurarse que estos apoyos lleguen a los grupos más vulnerables como aquellos que acumulan un número mayor de factores de riesgo.

Salud socioemocional

Como se mencionó, las problemáticas vinculadas con la salud socioemocional de NNA constituyen un factor que puede afectar su ejercicio del derecho a la educación. De acuerdo con la revisión hecha en el capítulo 1 se identifica una serie de retos asociados con la salud socioemocional de los NNA que tienen implicaciones directas en materia educativa o que se vinculan con sus ambientes y desarrollo escolar. Algunos de estos desafíos son el incremento de problemas como la incidencia de la ansiedad y depresión por el confinamiento, el aumento de la violencia familiar y la suspensión de los servicios de apoyo socioemocional y monitoreo que tradicionalmente se realizan de manera presencial en las aulas.

Al respecto, se identifica que el apoyo a la contención emocional y la oferta de asistencia psicológica son las estrategias con mayor frecuencia adoptadas por los gobiernos regionales. Algunas de estas son las implementadas por Chile que desarrolló herramientas para valorar el estado socioemocional de los niños con el fin de proporcionarles el apoyo que necesitaran a partir de sus resultados (Ministerio de Educación de Chile, 2020; UNICEF, 2020b).

En lo que respecta al plan pedagógico para la reapertura de escuelas en Chile, este se basa en la priorización curricular por medio de una evaluación integral para conocer las brechas de aprendizaje y las afectaciones a la salud socioemocional de los alumnos. Después del diagnóstico, las escuelas que necesiten apoyo se incorporaron al Programa Alerta Escuela mediante el cual los docentes reciben retroalimentación y orientación pedagógica durante el programa de remediación y para el apoyo socioemocional de los

alumnos. Aunado a ello, el Ministerio de Educación en Chile se ha coordinado con profesionales de la salud mental con el propósito de desarrollar materiales de apoyo socioemocional que puedan servir a la comunidad educativa. Estas acciones buscan una atención mucho más integral de las necesidades de NNA, reconociendo las capacidades y funciones de cada institución (Banco Mundial, 2021a).

Por otra parte, con el fin de identificar y atender situaciones de violencia en los hogares los gobiernos regionales como Uruguay y otros más, desarrollaron estrategias como la elaboración de guías de actuación ante situaciones de violencia, en especial para violencia contra las mujeres y NNA. Mientras que, en El Salvador, como parte de su estrategia de atención socioemocional, se buscó fortalecer los servicios que trabajan con familias para la prevención de la violencia intrafamiliar (IIEP-UNESCO, s.f.).

Asimismo, se encontró que hay una amplia oferta de materiales, capacitaciones y cursos para los docentes y las familias que forman parte de las acciones ejecutadas por México y otros países de ALC con el objetivo de brindar apoyo socioemocional a la comunidad educativa, principalmente a NNA. Por ejemplo, Cuba, Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Uruguay y Colombia brindaron materiales impresos y en línea como apoyo socioemocional de personal docente, directivo y alumnos (ver cuadro 16).

Cuadro 16. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas a la Salud socioemocional frente a la pandemia de COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Atención y promoción de la salud socioemocional	Cuba	Publicó folletos informativos sobre educación para la atención socioemocional ante desastres naturales, tecnológicos y sanitarios en el país (CEPAL y UNESCO, 2020a).
	Colombia	Se habilitaron recursos digitales enfocados en la prevención de problemas de salud mental y en la promoción de hábitos saludables en la comunidad educativa. También se encontraron espacios de construcción y participación institucional y comunitaria orientados a la salud mental y la convivencia social (Mejoredu, 2020b).
	Jamaica	Se crearon 36 líneas regionales de ayuda para brindarles atención psicosocial a los padres de familia durante el proceso de regreso a las aulas (Banco Mundial, 2021a).
	Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Uruguay	Optaron por ofrecer guías descargables con recomendaciones y consejos de convivencia familiar para afrontar la nueva rutina y apoyo psicosocial a docentes (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Nicaragua	Se implementó un programa de apoyo socioemocional para personal docente, alumnos y sus familias que incluye pautas y manuales para los directores y docentes sobre la manera de fomentar el cuidado propio, dar apoyo socioemocional a las familias y desarrollar habilidades

Tipo de intervención	País	Experiencia
		socioemocionales entre los estudiantes mediante actividades escolares (Banco Mundial, 2021a).
	El Salvador	Se desarrollan acciones para la inserción y retención educativa a la oferta de atención psicosocial; al fortalecimiento de los servicios que trabajan con familias para la prevención y atención a la violencia intrafamiliar; a la utilización de metodologías innovadoras que potencian la participación de las niñas, niños y adolescentes en la prevención de la violencia de género y la promoción de la equidad, la inclusión y la convivencia (IIEP-UNESCO, s.f.).
Atención y prevención de la violencia	El Salvador	Se desarrollan acciones para la inserción y retención educativa a la oferta de atención psicosocial; al fortalecimiento de los servicios que trabajan con familias para la prevención y atención a la violencia intrafamiliar; a la utilización de metodologías innovadoras que potencian la participación de las niñas, niños y adolescentes en la prevención de la violencia de género y la promoción de la equidad, la inclusión y la convivencia (IIEP-UNESCO, s.f.).
	Uruguay	Se contó con una guía de procedimiento ante situaciones de violencia desatadas durante la emergencia sanitaria (Mejoredu, 2020b).
Coordinación con profesionales de la salud mental	Chile	Se establecieron equipos de profesionales del área psicosocial y de convivencia que colaboraron en la contención emocional, canalizando apoyos en coordinación con instituciones comunales (Banco Mundial, 2021a).
	Perú	El Ministerio de Educación en coordinación con el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables y el Ministerio de Salud, desarrolló unos “Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” con el objetivo de orientar a las escuelas para la atención, desde un enfoque integral, de los casos de violencia escolar e intrafamiliar que afectan a los estudiantes (IIEP-UNESCO, s.f.).
Diagnósticos	Chile	La estrategia de regreso a clases presenciales contempla evaluaciones diagnósticas socioemocionales y su atención (Banco Mundial, 2021a).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales para la Salud socioemocional

En general, se considera que el comienzo de actividades educativas estructuradas de manera presencial acompañado de acciones específicas de atención a la salud socioemocional contribuirá de manera importante a mitigar los impactos secundarios de la pandemia en NNA (Banco Mundial, 2021a). Por ello, diversos organismos internacionales señalan que será necesario ampliar la prestación de servicios de salud mental y apoyo psicosocial que ayuden al alumnado y a sus familias a lidiar con la incertidumbre permanente que conlleva la pandemia y el regreso a clases presenciales en este contexto, promoviendo la coordinación intersectorial (UNESCO, UNICEF, *et al.*; UNICEF, 2021d).

Los organismos internacionales recomiendan incluir de manera prioritaria en el esquema de formación docente nacional el fortalecimiento de las capacidades para la detección, atención o canalización de problemas de salud mental en caso de que los estudiantes los presenten. De igual manera, se recomienda dotar a las familias de herramientas de apoyo, de fácil acceso, tales como aplicaciones en la red, talleres y espacios de atención integral para identificar si sus hijos presentan algún malestar psicológico, como estrés, depresión, ansiedad o irritabilidad (Mejoredu, 2020b).

A mediano y largo plazo, organismos internacionales llaman a realizar una revisión del currículum vigente con el objetivo de fortalecer la formación integral de los estudiantes. Este tendría que ser un currículum centrado en habilidades pertinentes para el contexto de emergencia que equilibre lo socioemocional con los aprendizajes definidos en los planes de estudio. Con ello, se busca abrir espacios para la contextualización curricular y la priorización de objetivos de aprendizajes que respondan a las realidades de los estudiantes (UNICEF, 2021d).

La implementación de acciones de apoyo psicológico y socioemocional ha dejado múltiples lecciones y aprendizajes para los sistemas educativos. A partir de estos, es posible avanzar hacia la recuperación en el bienestar y la salud mental de la comunidad educativa que pudo verse afectada por el confinamiento aprovechando las medidas e innovaciones realizadas para buscar mejoras a largo plazo (Banco Mundial, 2021a; Mejoredu, 2020b).

Las recomendaciones y experiencias internacionales para la atención de la salud socioemocional de las y los estudiantes apuntan a la necesidad de diagnosticar la situación emocional de diferentes actores de la comunidad educativa para poder desarrollar estrategias de atención mejor dirigidas. También, se ha resaltado la importancia de articular acciones con profesionales de la salud mental para construir en conjunto soluciones dado que se requieren esfuerzos importantes para distinguir y responder a situaciones de violencia, maltrato y abuso, así como situaciones de ansiedad, miedo y estrés que pudieron vivir NNA durante los periodos de confinamiento. Estas forman parte de algunas de las intervenciones que podrían apoyar la ampliación de la propia estrategia de atención socioemocional del gobierno federal.

Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar en la educación

La participación de todos los miembros de la comunidad y la coordinación al interior de la escuela es un aspecto necesario para garantizar el funcionamiento durante la contingencia. Como se observó a lo largo de este documento, las estrategias de comunicación entre padres, docentes, directores y alumnos ha sido un elemento necesario para garantizar la implementación de las diferentes medidas que se han estado llevando a cabo durante la pandemia de COVID-19. Asimismo, la planeación escolar y el monitoreo de las acciones implementadas para la reapertura de los centros educativos son elementos que tienen en común los diferentes sistemas educativos latinoamericanos.

A fin de apoyar la labor de los padres de familia en la educación de sus hijos, países como Brasil, Argentina y Uruguay diseñaron materiales para incentivar su involucramiento en la educación de sus hijos (Banco Mundial, 2021a). Asimismo, Perú y Uruguay implementaron campañas de comunicación a fin de mantener informados a los miembros de la comunidad escolar sobre las diferentes medidas adoptadas durante el cierre de las escuelas y su proceso de reapertura (UNICEF, 2021d).

En relación con esto último, en distintos países de la región se han diseñado sistemas de monitoreo con el objetivo de contar con información relevante para dar seguimiento a posibles brotes de la enfermedad. Una experiencia destacable es la implementada por el gobierno de Paraguay que involucra a toda la comunidad escolar para la revisión, control y aprobación de la apertura de las escuelas (UNICEF, 2021d) (ver cuadro 17).

Cuadro 17. Experiencias y buenas prácticas internacionales asociadas a Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar en la educación frente a la pandemia por la COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Material didáctico dirigido a los tutores	Brasil, Argentina y Uruguay	En algunos estados se facilitaron a las familias, a través de portales web, recursos pedagógicos para acompañar los procesos educativos de sus hijas e hijos, así como guías y orientaciones dirigidas a madres y padres de familia con sugerencias de actividades recreativas, fortalecimiento de las relaciones afectivas, temas de salud y cuidado, soporte socioemocional, entre otros (Banco Mundial, 2021a).
Estrategia de comunicación	Perú y Uruguay	Proporcionaron información de manera regular sobre la oferta de educación a distancia y lograron llegar a una mayor proporción de la población estudiantil (más del 85 por ciento). La estrategia de educación a distancia implementada en Uruguay durante el cierre de escuelas, se recurrió a campañas de comunicación para hacer los recursos educativos más visibles, accesibles y fáciles de utilizar (Banco Mundial, 2021a).
Monitoreo del proceso de reapertura de escuelas	Costa Rica, Argentina, Ecuador, Colombia, Uruguay	Se realiza un monitoreo a través de herramientas tecnológicas para contar con información relevante de estudiantes y centros educativos para la elaboración de los planes de apertura y su seguimiento (UNICEF, 2020a).
	Paraguay	El mecanismo de monitoreo se realiza a través de comités educativos quienes se encargan de la revisión, control y aprobación de la apertura de las instituciones educativas, garantizado que se cumplan todas las medidas de bioseguridad (UNICEF, 2020a).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales sobre participación de la comunidad escolar

Durante este periodo, los organismos internacionales recomiendan que la toma de decisiones y adaptaciones que se realicen sean discutidas entre las autoridades y las comunidades educativas, incluidos los NNA, las mujeres y otros miembros que pueden estar excluidos. En este sentido, se señala la importancia de crear estructuras que favorezcan vínculos más sólidos entre la familia, la comunidad y las escuelas u otros espacios educativos de manera participativa, inclusiva y consultiva.

Las recomendaciones realizadas por organismos internacionales coinciden en replantear nuevos mecanismos de coordinación a partir del trabajo entre diversas dependencias de los gobiernos, tanto nacionales como locales, con el fin de garantizar la seguridad e integridad de la comunidad educativa durante la reapertura de los centros educativos (UNICEF, 2020b; IIEP-UNESCO, 2020).

La contextualización y la adaptación son aspectos cruciales señalados por los organismos para responder a las necesidades y a las condiciones locales, particularmente en contextos con múltiples privaciones como alta densidad poblacional, escasez de agua, conflictos, etc. (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y WFP, 2020). Por ello, se sugiere que los Estados

eviten tomar decisiones centralistas y homogéneas e implementar, en cambio, mecanismos de participación que sean sensibles a la diversidad territorial y a las realidades de cada comunidad; así como aumentar las atribuciones locales (UNICEF, 2021d).

Algunos de estos criterios sanitarios son el desarrollo de protocolos de difusión, capacitación y buenas prácticas de seguridad, salud e higiene como el distanciamiento social, la limpieza y desinfección de los centros educativos, el uso de cubrebocas, el establecimiento de guías en caso de brotes y la adopción de protocolos flexibles que permitan la apertura y cierre de escuelas según sea necesario (BID, 2020; Bos, *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021a).

Por otro lado, como parte de las acciones de reapertura, será necesario capacitar a los estudiantes, docentes, así como otro personal educativo, administrativo y de aseo en estrategias de limpieza y desinfección de las áreas que usan frecuentemente. Además, se menciona la pertinencia de aumentar la cantidad de personal de limpieza disponible en las escuelas, así como involucrar a toda la comunidad educativa en esta labor (Bos, *et al.*, 2020).

En este sentido, la participación de toda la comunidad escolar ha sido una estrategia que se ha seguido en América Latina y el Caribe. Al igual que en el caso mexicano, el involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos ha sido un elemento indispensable durante la implementación de la educación a distancia y el proceso de la reapertura de las escuelas.

Los protocolos nacionales establecidos para posibles cierres de escuelas sirven como base para la toma de decisiones orientadas a limitar tanto los brotes como las interrupciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje (UNESCO, *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021a). Por ello, organismos internacionales hacen un llamado para que las decisiones y los enfoques para la reapertura sean específicos a cada contexto, flexibles y sensibles a situaciones cambiantes (UNICEF, 2020b).

Rezago en aprendizajes adquiridos

Finalmente, y como se ha señalado en el capítulo 1, durante la contingencia se prevé que las problemáticas de aprendizajes ya existentes se acentúen en todos los niveles educativos, provocando el incremento en las brechas de aprovechamiento entre los grupos que viven en contextos de mayor grado de vulnerabilidad.

Al respecto, la estrategia de algunos países como Chile se basa en diagnosticar el avance obtenido por los estudiantes durante el cierre de las escuelas. Esta herramienta permite diseñar rutas pertinentes para la adecuación de las estrategias pedagógicas a fin de recuperar los aprendizajes perdidos durante el cierre de las escuelas (UNICEF, 2021d; Banco Mundial, 2021a). Un aspecto que resalta del caso chileno es el uso de la información derivada de estas evaluaciones la cual servirá para la priorización de contenidos y como una línea base para la remediación de aprendizajes.

Asimismo, el gobierno de Chile ha buscado complementar esta actividad por medio de una valoración integral sobre el impacto de los aprendizajes por medio de la aplicación de evaluaciones estandarizadas y el análisis de la efectividad de las medidas de mitigación, entre otros (ver cuadro 18). Lo anterior es relevante, ya que por medio de la evidencia que se pueda obtener de los resultados de esta evaluación, se puede primero hacer un diagnóstico de la problemática y diseñar estrategias mucho más pertinentes para su atención.

Cuadro 18. Experiencias internacionales asociadas al Rezago de aprendizajes adquiridos frente a la pandemia por la COVID-19

Tipo de intervención	País	Experiencia
Diagnóstico y recuperación de aprendizajes	Chile	La estrategia de regreso a clases presenciales contempla evaluaciones diagnósticas tanto socioemocionales como de aprendizaje y, posteriormente, programas de remediación basados en un currículo simplificado. Con el propósito de recuperar los aprendizajes, el plan pedagógico se basa en la priorización curricular. Por medio de una evaluación integral se establecerá la línea de base de los programas de remediación para abordar las brechas de aprendizaje (Banco Mundial, 2021a).
Evaluaciones de aprendizaje	Chile	El Ministerio de Educación de Chile junto al Banco Mundial realizó el estudio "Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile", en donde se muestra la medición de una serie de indicadores educativos, tales como el impacto en los resultados de aprendizaje (PISA), la escolaridad, la efectividad de las medidas de mitigación, entre otros (IIEP-UNESCO, s.f.).

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en los documentos citados.

Recomendaciones internacionales para atender los rezagos en los aprendizajes adquiridos

En concordancia con lo anterior, para lograr recuperar y remediar lo más pronto posible las pérdidas de aprendizaje de acuerdo con las recomendaciones hechas por organismos internacionales, son necesarias medidas sistémicas y focalizadas que aseguren la atención de los estudiantes al nivel apropiado y de acuerdo con sus necesidades (Banco Mundial,

2021a). Algunos organismos apuntan a realizar una evaluación de aprendizajes estandarizada a nivel nacional, mientras que otros sostienen que cualquier diagnóstico debe ser realizado a nivel local y definido por cada docente de acuerdo con su contexto (UNICEF, 2021d).

Por su parte, se resalta la necesidad de poner en marcha programas de recuperación a gran escala para mitigar la pérdida de aprendizaje y evitar que se agudicen las desigualdades a nivel educativo (UNESCO, *et al.*, 2020). Esto a partir del desarrollo de estrategias de apoyo personalizado y nivelación que consideren distintos ritmos de aprendizaje; la implementación de programas de aprendizaje acelerado, recuperación y reforzamiento con énfasis en la atención de poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y en mayor riesgo de deserción; sumado a estrategias de enseñanza complementarias, como tutorías, actividades extracurriculares y horarios extendidos (UNICEF, 2021d; Banco Mundial, 2021a).

Sobre esto, los organismos advierten que los programas de remediación pueden requerir inversiones de recursos adicionales, como infraestructura, docentes adicionales y capacitación, lo cual también podría implicar la reorganización de los recursos existentes (Banco Mundial, 2021a). Estos programas de remediación tienen el potencial de arrojar mejores resultados cuando se concentran y estructuran académicamente alrededor de grupos pequeños que reciben tutoría intensiva impartida por docentes experimentados, lo que requeriría de la contratación de docentes temporales o fijos para apoyar los esfuerzos de remediación de corto plazo o, dada la limitada disponibilidad de recursos, buscar mejores maneras de reorganizar la planta docente existente.

Ejemplo de lo anterior se puede observar en Mozambique, España e Italia, países que plantearon la contratación de docentes adicionales para apoyar los programas de remediación, sin embargo, señala que entre los países de América Latina y el Caribe, a octubre de 2020, más del 70 por ciento no habían previsto la contratación de nuevos docentes (UNESCO, UNICEF y Banco Mundial, 2020; Banco Mundial, 2021a).

Como ya se mencionó, entre las acciones propuestas por organismos y que pueden contribuir a facilitar los aprendizajes a medida que se reinician las clases presenciales se encuentran la simplificación de los planes de estudio a través de la priorización de contenidos fundamentales; la adaptación del calendario académico de manera que compense las pérdidas de clases presenciales; el ajuste de las evaluaciones de modo que sean más pertinentes al contexto y la modalidad implementada; la cancelación de los

exámenes menos importantes y la flexibilización de la certificación de estudios (UNESCO, *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021a; UNICEF, 2021d). Además, se aconseja priorizar la atención en los primeros años de estudios y los grados con clases preparatorias para examen, así como de los estudiantes que presentaron mayor dificultad para continuar con sus estudios a distancia (UNESCO, *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021a).

Por último, UNICEF sugiere institucionalizar los programas de recuperación con el fin de trascender la respuesta inmediata y consolidar una estrategia de largo plazo que disminuya las brechas de aprendizaje y amplíe su alcance a poblaciones vulnerables (UNICEF, 2020a).

Finalmente, es importante considerar que los aprendizajes adquiridos durante el cierre de las escuelas y el aumento de las brechas ya existentes entre los estudiantes con mayores desventajas es una problemática que debe de ser atendida por medio de evaluaciones que permitan diagnosticar, así como la implementación de medidas complementarias para fomentar la recuperación de aprendizajes entre los estudiantes más desfavorecidos.

Capítulo 3. Oferta gubernamental federal de Desarrollo Social para la atención a los retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en México

Como todos los derechos, la garantía del derecho a la educación requiere de un conjunto amplio de programas, acciones y políticas de gobierno para atender las diferentes dimensiones y problemas públicos que limitan su ejercicio efectivo. En adición a esta complejidad de la atención, en el análisis realizado en el capítulo 1 se observó que el SEN enfrenta un conjunto de retos adicionales que además son complejos, se relacionan entre sí y afectan el ejercicio de amplios grupos de NNA, especialmente aquellos que forman parte de hogares en situación de vulnerabilidad o se encuentran en contextos con rezagos.

En tanto la educación forma parte de los derechos sociales, la atención gubernamental debe considerar dentro de sus principales herramientas las acciones y programas de desarrollo social, que pueden implementarse por diversas dependencias de la Administración Pública Federal, con el objetivo de procurar una atención integral a los sujetos de derecho.

Los programas y acciones de desarrollo social son los elementos básicos para la construcción de la política social, pues son intervenciones gubernamentales con características específicas que les permiten incidir de manera directa en las condiciones necesarias para la garantía de los derechos sociales (CONEVAL, 2010). El hecho de contar con una estructura presupuestaria definida desde el Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación, lineamientos específicos que orientan su operación, una definición de los problemas públicos que buscan atender, así como las poblaciones que los presentan, permite observar la incidencia de cada uno de estos en el bienestar de la población, además de identificar los mecanismos a través de los cuales un conjunto de ellos pueden contribuir a objetivos superiores de la política. De esta manera, la atención de los problemas públicos mediante los programas de desarrollo social permite formular estrategias de política con mejores alcances en la garantía de los derechos y el bienestar de la población.

Por ello, se advierte la necesidad de considerar los programas de desarrollo social para la formulación de una política adecuada que incida en el acceso al derecho a la educación, sobre todo en el actual contexto en el que la atención a este derecho adquiere mayor relevancia. De ahí que la presente sección tiene como propósito identificar claramente

programas y acciones de desarrollo social que, por el tipo de apoyos que brinda y la población a la que se dirige, pueden contribuir a atender los retos del SEN para dar continuidad a la educación y al cierre de brechas en el actual contexto.

Es importante mencionar que, con arreglo a la naturaleza multidimensional de las problemáticas a atender, la oferta de desarrollo social a analizar considera acciones que van más allá de los programas sociales operados por la SEP, de manera que la oferta analizada permita identificar herramientas de política que puedan incorporarse y articularse con el conjunto de acciones orientadas a atender la educación en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Para incorporar los programas analizados a la estrategia de atención a la educación, primero es necesario observar los problemas públicos que atiende cada uno y, por lo tanto, los objetivos y resultados que pueden esperarse en espacios de incidencia claramente definidos. En el marco del presente análisis, estos espacios de incidencia pueden delinearse a partir de las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación (DRPCE) en el contexto de la pandemia de COVID-19, pues, como se vio en el capítulo 1, estas dimensiones se componen de un conjunto de retos definidos a partir de problemáticas comunes, susceptibles de ser intervenidas por acciones gubernamentales.

En este sentido, es importante primero señalar las principales definiciones de algunos términos que son clave para el proceso de vinculación entre los retos identificados en el capítulo 1 y los programas y acciones de desarrollo social. Dichos términos y definiciones son:

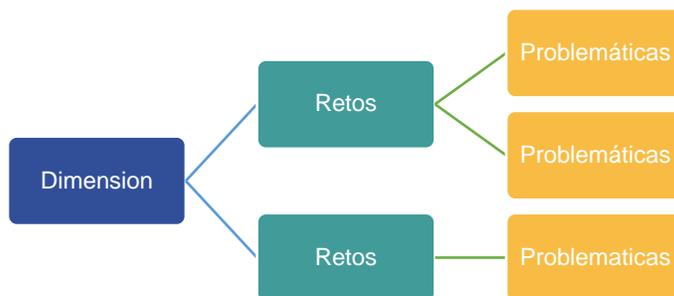
Problemáticas: es un conjunto de necesidades que surgen en un contexto, que afectan a una población en particular y que requieren la atención mediante intervenciones de política pública.

Retos: es la agrupación de las problemáticas para facilitar su síntesis y orientar las posibles alternativas de solución o diseño de políticas.

Dimensiones: es la agrupación de los retos con base en las diferentes medidas para atender la educación en México y que son relevantes para la continuidad de la educación.

La relación de los términos mencionados se esquematiza de la siguiente forma:

Figura 1. Esquema para el análisis de la oferta de desarrollo social



Fuente. elaboración del CONEVAL.

Ahora bien, para el proceso de identificación de la oferta gubernamental Federal de Desarrollo Social se consideraron los programas que integran el Listado de Programas y Acciones Federales, así como algunos Fondos que están incluidos en el listado de Fondos de Aportaciones Federales del ámbito de Desarrollo Social CONEVAL 2021. Posteriormente, se clasificaron los programas en relación con la atención a los retos que enfrenta el SEN en el actual contexto, considerando aquellos cuyos componentes y apoyos se orientan a mitigar al menos una de las problemáticas identificadas en el capítulo 1, y mediante las cuales pueden vincularse con las dimensiones relevantes para la continuidad de la educación (DRPCE). Finalmente se consideraron los programas siguiendo estos criterios:

- a) Incorporación de NNA en la población objetivo o prioritaria: se incluyeron los programas que, en su objetivo, su población objetivo, componentes o apoyos señalan a NNA en edad asistir a la educación básica (6 a 14 años).
- b) Atención a los planteles educativos o comunidad escolar: se incorporan los programas cuyos apoyos se orientan a los planteles educativos, al personal docente de nivel básico o mejoren las condiciones de infraestructura de las escuelas, aunque no consideren en su población objetivo a NNA de 6 a 14 años.
- c) En el caso de los programas de infraestructura, se consideran aquellos que incluyen apoyos para mejorar las condiciones de infraestructura básica de las localidades en las que se encuentran las escuelas, esto en tanto dichas instalaciones contribuyen a que los planteles cuenten con servicios como agua potable, energía eléctrica o drenaje.

A partir de la definición de este conjunto de análisis, se identificaron los programas que atienden de manera directa o indirecta a NNA, la comunidad o los planteles educativos y

contribuyen a mitigar los retos identificados en el capítulo 1. Para identificar los mecanismos de atención, se revisó la información disponible por programa, con énfasis en sus objetivos, apoyos y poblaciones. Esto conllevó a la revisión del Inventario Federal de Programas y Acciones de Desarrollo Social 2019 y, para algunos casos se revisaron sus lineamientos, reglas de operación y matriz de indicadores de resultados (MIR).

Una vez identificados los programas respecto al reto al que pueden vincularse, se clasificaron en grupos siguiendo las DRPCE en el contexto de la pandemia: Modalidad educativa, Infraestructura educativa y recursos materiales, Capacitación docente, Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar, Salud socioemocional, Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar en la educación, y Rezago en los aprendizajes adquiridos.

Cuadro 19. Programas o acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación

DRPCE	Retos asociados a la Dimensión	Programa o acción	Clave	Dependencia
1. Modalidad educativa	1.1 Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia.	Producción y distribución de libros y materiales educativos	B003	SEP
		Producción y transmisión de materiales educativos	E013	
		Producción y distribución de libros y materiales culturales	E016	
		Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria	E066	
		Producción y transmisión de materiales culturales y artísticos	E013	Cultura
2. Infraestructura educativa y recursos materiales	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Programa de mantenimiento e infraestructura física educativa	E047	SEP
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Programa Agua Potable, Drenaje y Tratamiento	S074	Semarnat
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica 2.4 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares	Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas	S249	INPI
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Programa Nacional de Reconstrucción	S281	Sedatu SEP Cultura Salud
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica 2.4 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares	Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social;	I004	Gobiernos de los estados Gobiernos municipales
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica 2.2 Disponibilidad de	Fondo de Aportaciones Múltiples - infraestructura educativa: educación básica	I007	Gobiernos de los estados

DRPCE	Retos asociados a la Dimensión	Programa o acción	Clave	Dependencia
	espacios que permitan la sana distancia 2.3 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles			
	2.3 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles	La Escuela es Nuestra	U282	SEP
3. Capacitación docente	3.1 Adecuada formación y desarrollo profesional docente	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	S247	SEP
	3.4 Atención docente de grupos vulnerables	Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)	S295	
		Educación Inicial y Básica Comunitaria	E066	
4. Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	4.2 Factores del ámbito familiar	Programa de Abasto Social de Leche a cargo de Liconsa, S.A. de C.V.	S052	Sader
		Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez	S072	SEP
		Programa de Becas Elisa Acuña	S243	SEP
		Programa de Apoyo a la Educación Indígena	S178	INPI
		Fondo de Aportaciones Múltiples - Asistencia Social	I006	SN-DIF SESEDIF
		Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras	S174	Bienestar
	4.3 Factores del ámbito individual	Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)	S295	SEP
		Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente	S286	Bienestar
	4.1 Factores derivados de pautas discriminatorias	La Escuela es Nuestra	U282	SEP
		Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria	E066	SEP
5. Salud socioemocional	5.1 Atención a la salud socioemocional	Programa de Apoyo para Refugios Especializados para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, sus hijas e hijos	U012	Bienestar
7. Rezago en los aprendizajes adquiridos	7.1 Rezago en los aprendizajes adquiridos	La Escuela es Nuestra	U282	SEP

Fuente: elaboración del CONEVAL.

De esta manera, en total se identificaron 27 programas o acciones federales que están relacionados con las DRPCE con el fin de garantizar la continuidad de la educación en el contexto de la pandemia. Es importante mencionar que existen programas que pueden estar relacionados con varias dimensiones y retos, de manera que estos se verán reflejados varias veces en la presente revisión de la oferta gubernamental; y se cuantifican en cada una de las dimensiones en las que se encuentran vinculados (ver cuadro 19).³⁷

Considerando los resultados generales anteriores, a continuación, se presenta un análisis de los programas y acciones federales de desarrollo social de acuerdo con las DRPCE en que se categorizaron y considerando los retos que atiende cada uno.

Modalidad educativa

Para la dimensión Modalidad educativa se identificaron cinco programas que son responsabilidad de la SEP y uno de la Secretaría de Cultura. Estos programas se orientan a la implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia y presentan las siguientes características:

Cuadro 20. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Modalidad educativa

Reto asociado a la Dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
1.1 Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia.	Producción y distribución de libros y materiales educativos	B003	Materiales educativos	SEP
	Producción y distribución de libros y materiales culturales	E016		
	Educación Inicial y Básica Comunitaria	E066		
	Producción y transmisión de materiales culturales y artísticos	E013	Transmisión en radio y televisión de materiales educativos y culturales	SEP
	Producción y transmisión de materiales educativos	E013		Secretaría de Cultura

³⁷ Cuando se consideran los programas sin contar con la duplicidad que supone la vinculación con más de una DRPCE se identifican 22 intervenciones. El conteo de 27 programas se obtiene porque tres de ellos se vinculan con más de una intervención: el Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria (E066) que se considera tres veces en las dimensiones Modalidad educativa, Capacitación docente y Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar; el programa La Escuela es Nuestra (U282) que también se considera tres veces en las dimensiones Infraestructura educativa y recursos materiales, Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar y Rezago en los aprendizajes adquiridos; y el programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) (S295) que se cuenta dos veces por vincularse con las dimensiones Capacitación docente y Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar.

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Se identificaron cinco programas y acciones de desarrollo social vinculados con la dimensión Modalidad educativa, y como se observó anteriormente, la mayoría de los esfuerzos están concentrados en la producción, distribución y transmisión de material educativo y cultural para el desarrollo de la educación a distancia, lo que contribuye en mayor medida a los retos observados en la implementación de ese esquema educativo.

Si bien, se identificó un programa que entrega materiales educativos a NNA en contextos de rezago social, no fue posible encontrar mecanismos vinculados con la pertinencia de estos contenidos respecto al contexto de las poblaciones, particularmente de la población indígena. Asimismo, es importante señalar que no se identificaron programas o acciones encaminados al seguimiento de la jornada lectiva, que ayuden a reducir la problemática de incremento de los tiempos para la planeación y gestión escolar docente en detrimento de los tiempos lectivos.

Infraestructura educativa y recursos materiales

Para la dimensión de infraestructura educativa se identificaron seis programas que se relacionan directamente con ésta y se vinculan en su mayoría con la problemática de acceso a infraestructura educativa básica. Estos programas son responsabilidad de diferentes dependencias como la SEP, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu) y los gobiernos estatales y municipales, que disponen de los recursos económicos de los Fondos de Aportaciones para Infraestructura Social (FAIS) y el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) en su componente de infraestructura educativa básica. Estos programas presentan las características que se describen en el cuadro 21.

Cuadro 21. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Infraestructura educativa y recursos materiales

Retos asociados a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Programa de Mantenimiento e Infraestructura Física Educativa	E047	Acciones de normalización y diseño para la mejora de la infraestructura (asesorías y estudios técnicos)	SEP

Retos asociados a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Programa Agua Potable, Drenaje y Tratamiento	S074	Recursos financieros o subsidios para infraestructura	Semarnat
2.1 Acceso a infraestructura educativa básica 2.4 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares	Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas	S249		INPI
2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Programa Nacional de Reconstrucción	S281		Sedatu SEP Cultura Salud
2.1 Acceso a infraestructura educativa básica 2.4 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares	Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social	I004		Gobiernos de los estados y gobiernos municipales
2.1 Acceso a infraestructura educativa básica 2.2 Disponibilidad de espacios que permitan la sana distancia 2.3 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles	Fondo de Aportaciones Múltiples en su componente de infraestructura educativa básica-	I007		GOBIERNOS DE LOS ESTADOS
2.3 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles	La Escuela es Nuestra	U282		SEP

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Se observa que existe un número considerable de programas y acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de los retos en materia de infraestructura, toda vez que se identificaron siete programas, de los cuales seis entregan recursos financieros o subsidios para infraestructura. Es importante mencionar que estos recursos financieros o subsidios pueden ser utilizados por las autoridades educativas locales, las comunidades indígenas, las entidades federativas y los gobiernos locales, mediante convenios o acuerdos de coordinación con el gobierno federal, y sólo uno depende de la SEP (La Escuela es Nuestra).

Destaca que tres de estas acciones y programas contribuyen con la mejora de las condiciones de infraestructura básica de las localidades en las que se ubican las escuelas: el Programa Agua Potable, Drenaje y Tratamiento (S074), el Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas (S249) y el Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (I004), por lo que debe considerarse que contribuyen de manera indirecta a resolver dichos retos en el actual contexto.

En contraste con los programas anteriores, en el programa La Escuela es Nuestra los recursos se destinan directamente a las comunidades escolares. Es importante resaltar que la población objetivo en la mayoría de los programas son habitantes, comunidades o planteles educativos ubicados en zonas de atención prioritaria, tanto rural como urbana, localidades con alto o muy alto nivel de rezago social y localidades que presentan un alto índice de pobreza y marginación, de manera que estos programas son relevantes para atender las brechas y desigualdades observadas en esta dimensión.

Por otro lado, de las seis acciones y programas identificados que atienden esta dimensión, sólo uno: La Escuela es Nuestra (U082), contempla de forma específica la mejora de las condiciones de higiene de los espacios educativos. Asimismo, cabe resaltar que no se encontraron acciones o programas relacionados de forma directa con los retos de disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles, como acceso a servicios de cómputo e internet.

Capacitación docente

Para la atención de estos retos se identificaron tres programas de desarrollo social que cubren dos de los retos asociados a esta dimensión; los programas identificados tienen las siguientes características (ver cuadro 22).

Cuadro 22. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Capacitación docente

Reto asociado a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
3.1 Adecuada formación y desarrollo profesional docente	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	S247	Capacitación docente	SEP
3.4 Atención docente de grupos vulnerables	Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)	S295	Capacitación docente y materiales de apoyo	SEP
	Educación Inicial y Básica Comunitaria	E066		SEP

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Como se observa, se identifican tres programas que son relevantes en tanto pueden contribuir a la atención de los retos de formación y desarrollo profesional en general, principalmente mediante la atención a las necesidades de capacitación específicas para la educación de NNA pertenecientes a grupos vulnerables, toda vez que los programas Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) (S295) y Educación Inicial

y Básica Comunitaria (E066) brindan servicios de capacitación al personal docente que atiende NNA con discapacidad y provenientes de hogares y comunidades indígenas o de difícil acceso.

No obstante, de los tres programas vinculados con la dimensión Capacitación docente, solo uno se vincula con el reto 3.1 Adecuada formación y desarrollo profesional y dos al reto 3.4 Atención docente de grupos vulnerables, por lo que no se observaron programas o acciones orientados a la capacitación para la enseñanza a distancia y esquemas mixtos de educación y formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia. Por otro lado, con la información disponible no se encontraron acciones al interior de los programas para identificar la incidencia de la capacitación docente en el desempeño de los alumnos.

Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar

Para esta dimensión, se identificaron diez programas y acciones de desarrollo social que pueden contribuir a la atención de los tres retos vinculados. De acuerdo con el análisis, sus principales características se observan en el cuadro 23.

Cuadro 23. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar

Reto asociado a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
4.2 Factores del ámbito familiar	Programa de Abasto Social de Leche a cargo de Liconsa, S.A. de C.V.	S052	Apoyos alimentarios	Sader
	Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez	S072	Transferencias monetarias	SEP
	Programa de Becas Elisa Acuña	S243	Transferencias monetarias	SEP
	Programa de Apoyo a la Educación Indígena	S178	Apoyos alimentarios, materiales y transporte escolar	INPI
	Fondo de Aportaciones Múltiples - Asistencia Social	I006	Desayunos escolares y asistencia social	DIF
	Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras	S174	Transferencias monetarias	Bienestar
4.3 Factores derivados de pautas discriminatorias	Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)	S295	Materiales educativos y capacitación docente	SEP
	Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente	S286	Transferencias monetarias	Bienestar
4.1 Factores del ámbito escolar	La Escuela es Nuestra	U282	Subsidios para brindar servicios de alimentación. Jornada escolar extendida a fin de	SEP

Reto asociado a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
			mejorar el rendimiento escolar.	
	Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria	E066	Materiales de apoyo y capacitación docente	SEP

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Se observa que existe un conjunto amplio de programas y acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de la dimensión Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar, vale mencionar que se concentran en el ámbito familiar, pues cuatro de los programas ofrecen apoyos alimentarios, cuatro transferencias monetarias, mientras que tres de ellos consideran una atención multidimensional al incluir apoyos alimentarios con otros componentes. De igual manera se identifican cuatro programas dirigidos a poblaciones vulnerables, de los cuales dos se orientan específicamente a NNA de hogares y localidades indígenas.

Respecto a los programas que ofrecen transferencias económicas, es importante mencionar que se relacionan, principalmente, con retos en el ámbito familiar para mitigar carencias derivadas de las condiciones de pobreza, marginación o contextos de vulnerabilidad, ejemplo de ello es el Programa de Becas Elisa Acuña para niñas y adolescentes en educación básica (S243); sin embargo, no están directamente vinculados con la permanencia educativa y el desarrollo escolar. Este también es el caso del programa S072 Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez que forma parte de los Programas Integrales de Bienestar y en el que se identificaron limitantes como la falta de mecanismos de validación para el adecuado desarrollo escolar y los incentivos que pueden derivarse de otorgar apoyos por familia y no por NNA que se encuentra en educación básica.

Además, dado que el programa solo entrega una beca por hogar, y ante la insuficiencia de recursos económicos, la familia podría preferir enviar a la escuela a los niños y no a las niñas u optar por el integrante más pequeño (CONEVAL, 2020c). En este sentido, se ha identificado que otorgar trasferencias definidas de manera individual por cada NNA del hogar que se encuentre estudiando, así como plantear montos que permitan desincentivar problemas como el trabajo infantil, puede tener resultados positivos en el desarrollo escolar de NNA y contribuir a las condiciones de ingreso de los hogares (Hernández, *et al.*, 2019).

Por otro lado se identifica que los programas La Escuela es Nuestra (U282), Apoyo a la Educación Indígena (S178) y Educación Inicial y Básica Comunitaria (E066), ofrecen

servicios multidimensionales. De estos destaca el programa U282, en tanto incorpora un modelo integral de atención para mejorar los resultados en el aprendizaje mediante jornadas extendidas, alimentos e incentivos docentes. Este programa es relevante debido a que su mecanismo de intervención puede permitir atender algunas problemáticas vinculadas con el rezago en las trayectorias y el abandono que no se están cubriendo mediante los apoyos alimentarios y las transferencias monetarias.

Si bien la oferta identificada es relevante y numerosa respecto a la oferta orientada a otras dimensiones, es necesario considerar que pocas intervenciones atienden las problemáticas vinculadas con el ámbito educativo que, como se observó en el Capítulo 1, son relevantes en el contexto de la educación a distancia y el regreso a clases.

Finalmente, es necesario señalar la presencia de intervenciones cuya operación no depende de la SEP. Este es el caso de los programas operados por la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (Sader) y por la Secretaría de Bienestar. Además, se identifica que el papel del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), los Sistemas Estatales para el Desarrollo Integral de la Familia (SEDIF) y el Conafe es importante en el ejercicio de recursos e implementación de varias de las estrategias y acciones presupuestarios. Lo anterior es relevante en tanto responde a la naturaleza multidimensional de las problemáticas vinculadas con las trayectorias y el abandono, pero también significa que se requieren esfuerzos y estrategias de coordinación con los gobiernos estatales para articular una atención integral a estos retos.

Salud socioemocional

Para la atención de la salud socioemocional sólo se identificó un programa a cargo de la Secretaría de Bienestar y que tiene las características que se describen en el cuadro 24.

Cuadro 24. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Salud socioemocional

Reto asociado a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
5.1 Atención a la salud socioemocional	Programa de Apoyo para Refugios Especializados para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, sus hijas e hijos	U012	Servicios psicológicos, educativos, médicos, legales y de trabajo social.	Bienestar

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Se identificó un programa relevante para la atención a la salud socioemocional de NNA, pero únicamente atiende a aquellos con afectaciones derivadas de la violencia familiar, mientras que no se registraron acciones dirigidas a atender el incremento de problemas como la incidencia de la ansiedad y depresión por el confinamiento, ni programas que buscaran compensar la suspensión de los servicios de apoyo socioemocional y monitoreo brindados en las escuelas en la modalidad presencial, problemáticas que sobresalen en el contexto de la pandemia y la educación a distancia.

Es importante mencionar que la población objetivo del programa son las mujeres y madres de familia en situación de violencia familiar, de manera que NNA que padecen esta problemática reciben atención solo en tanto las madres puedan formar parte de la población atendida. Además, aunque se reconocen acciones de prevención y detección de la violencia dentro del programa, las mujeres tienen que acudir a solicitar los servicios a los centros en los que se brindan, lo que también es una limitante para atender de manera directa a NNA en situación de violencia.

Rezago en los aprendizajes adquiridos

Del mismo modo que en la dimensión anterior, para la atención de esta dimensión sólo se identificó un programa a cargo de la SEP y que tiene las características que se señalan en el cuadro 25.

Cuadro 25. Programas o acciones que contribuyen a la atención de los retos en la dimensión Rezago en los aprendizajes adquiridos

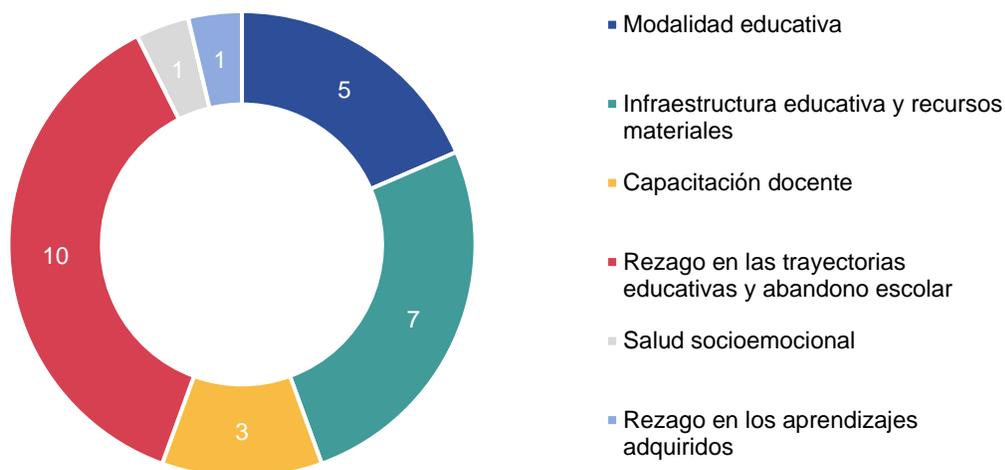
Reto asociado a la dimensión	Programa o acción	Clave	Tipo de apoyo	Dependencia
7.1 Rezago en los aprendizajes adquiridos	La Escuela es Nuestra	U082	Jornada escolar extendida a fin de mejorar el rendimiento escolar. Subsidios para brindar servicios de alimentación.	SEP

Fuente: elaboración del CONEVAL.

De acuerdo con lo anterior, la oferta de desarrollo social dirigida a la dimensión Rezago en los Aprendizajes Adquiridos es limitada, esto debido a que solo se identificó un programa que tiene como objetivo específico la mejora en los aprendizajes de NNA. No obstante, es importante mencionar que este incluye los componentes y servicios que se ofrecían mediante el Programa Escuelas de Tiempo Completo, cuya evaluación de impacto realizada por el CONEVAL permitió observar resultados positivos en desempeño y disminución del abandono entre los estudiantes de localidades marginadas y que asistían

a escuelas con servicio de alimentación (CONEVAL, 2019a). De manera que esta intervención es relevante para la atención a los retos en materia de rezago en aprendizajes en tanto tiene incidencia en el nivel de logro de NNA beneficiarios que se asocian a factores como la presencia del servicio de alimentación en la escuela, así como al mayor involucramiento de los padres en el proceso educativo como resultado del modelo de intervención. Lo anterior, principalmente, entre NNA de los grupos más vulnerables.

Gráfica 13. Número de Programas y acciones federales de desarrollo social vinculados a las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación (DRPCE)



Fuente: elaboración del CONEVAL.

Finalmente, cuando se considera la atención directa de los programas a cada reto, se observa una clara concentración de la oferta de desarrollo social federal en algunas DRPCE (ver gráfica 13). De esta manera, de los 27 programas y acciones de desarrollo social analizados anteriormente, cinco están directamente relacionados con los retos de la dimensión Modalidad educativa, mientras hay siete programas que contribuyen a mitigar los retos relacionados con la Infraestructura educativa y recursos materiales.

De igual manera se identificaron diez programas que contribuyen a atender los retos de la dimensión Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar. En contraste con lo anterior, se identificó que para la dimensión Capacitación docente solo se encontraron tres programas, mientras que las dimensiones que reciben menos atención por parte de la oferta de desarrollo social son Salud socioemocional y Rezago en los aprendizajes adquiridos.

Como parte de estas concentraciones y espacios de política que no reciben suficiente atención mediante la oferta federal de desarrollo social, también se advierte que no se observaron programas que estuvieran directamente relacionados con los retos de la dimensión Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar en la educación.

Capítulo 4. Retos y atención del Sistema Educativo Nacional en el regreso a clases presenciales

El análisis realizado en los capítulos previos ayuda a identificar el conjunto de retos y problemáticas que enfrenta el SEN en el actual contexto y que se vinculan con múltiples factores del ámbito educativo, familiar e individual de los educandos. Asimismo, con base en la vinculación de retos, problemáticas y las dimensiones relevantes para la continuidad de la educación (DRCE) en el contexto de la pandemia de COVID-19, fue posible observar buenas prácticas y recomendaciones internacionales para su atención, así como un amplio número de programas y acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de los retos cuyas afectaciones pueden limitar el ejercicio del derecho.

Como se observó, estos retos agrupan las diversas problemáticas que presenta la educación básica en México, las cuales son de carácter estructural pero también de carácter emergente, esto como producto de las afectaciones derivadas de la pandemia y las modificaciones derivadas de atender la educación bajo la modalidad a distancia.

Al respecto, es necesario señalar que las expresiones de las problemáticas emergentes vinculadas con las afectaciones de la pandemia están estrechamente relacionadas con la evolución de esta, el riesgo epidemiológico y las medidas de política implementadas para dar paso a la progresiva reapertura de las actividades económicas, sociales y educativas.

De esta manera, al momento de la elaboración del presente documento, el grado de avance observado en la Política Nacional de Vacunación contra el Virus SARS-CoV-2, para la Prevención de la COVID-19 en México,³⁸ así como el planteamiento de la reapertura de los planteles educativos como una acción prioritaria de política a nivel internacional (UNICEF, 2021a), apuntan a la necesidad de abordar de manera específica estas problemáticas y retos generales en el proceso de reapertura de las escuelas y para la implementación de una modalidad educativa mixta.

Al respecto, el gobierno federal, durante el primer semestre de 2021, ha diseñado y publicado una serie de lineamientos que establecen la Estrategia del Gobierno Federal para

³⁸ De acuerdo con la información de la Secretaría de Salud, al 29 de julio de 2021 se observó un avance en la campaña de vacunación de 82 por ciento respecto al total del personal educativo, lo que equivale a poco más de 2.5 millones de personas. Este porcentaje es de 74 por ciento para el grupo de población adulta mayor, 71 por ciento para la población de 50 a 59 años, 79 por ciento para la población de 40 a 49 años, y 8 por ciento para el resto de los grupos etarios (Secretaría de Salud, s.f.).

el Regreso a Clases. Por ello, el presente capítulo tiene el objetivo de observar la forma en la que se expresan los retos asociados a la reapertura de los planteles en diferentes actores de la comunidad educativa, así como analizar el conjunto de acciones del gobierno federal dirigidas a atender de manera emergente el proceso de regreso a clases.

Experiencias, retos y buenas prácticas de la comunidad educativa en México. Resultados de la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa

La Encuesta en línea: Evaluación de la estrategia Aprende en Casa tuvo como objetivo captar información sobre la educación de niñas, niños y adolescentes inscritos en planteles públicos de educación primaria y secundaria, así como recuperar experiencias, opiniones y recomendaciones sobre la educación a distancia y el proceso de regreso a clases presenciales, en el contexto de la pandemia de COVID-19.³⁹

Existe evidencia que permite observar que tanto docentes como padres de familia, madres y tutores, han implementado diferentes estrategias para sortear los retos que implica la educación a distancia y el regreso a clases (CONEVAL, 2021d). Debido a que estas experiencias se acotan a los contextos específicos en los que se desarrollan los actores, su análisis puede dar cuenta de elementos muy concretos de las afectaciones, así como buenas prácticas y actividades para resolverlos.

Lo anterior adquiere mayor relevancia si se considera que, dada la naturaleza de las afectaciones derivadas de la crisis, gran parte de las medidas orientadas a mitigar sus efectos requieren de la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, por lo que esta colaboración puede estar condicionada, explicada y/o generada por dichas experiencias.

En atención a lo anterior, el CONEVAL diseñó la encuesta en línea, denominada Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa, con el objetivo de recuperar, mediante un sondeo, información relevante sobre la forma en la que la comunidad educativa percibe los retos y problemáticas vinculadas con el proceso de regreso a clases y la

³⁹ Para más información sobre los objetivos de la Encuesta en Línea se recomienda consultar el Anexo 3 de este documento.

educación a distancia, así como los mecanismos a través de los cuales han respondido ante ellos.

El presente apartado tiene el propósito de exponer los principales resultados de este ejercicio buscando identificar y analizar de manera sistematizada tanto los retos, como las buenas prácticas implementadas. Al igual que en los capítulos anteriores, este análisis se desarrollará considerando las DRPCE en el contexto de la pandemia por la COVID-19.

Consideraciones metodológicas de la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa

La Encuesta en línea: Evaluación de la estrategia Aprende en Casa tuvo como objetivo captar información sobre la educación de niñas, niños y adolescentes inscritos en planteles públicos de educación primaria y secundaria, así como recuperar experiencias, opiniones y recomendaciones sobre la educación a distancia y el proceso de regreso a clases presenciales, en el contexto de la pandemia por la COVID-19.

El ejercicio se dirigió a cuatro actores relevantes: madres, padres de familia o tutores; docentes; directores (as) y supervisores (as), y el diseño del instrumento capta información sobre las experiencias de cada uno de estos actores en los siguientes dos escenarios: 1) si su escuela aún se encuentra ofreciendo servicios de educación a distancia, o 2) si su escuela ya regresó a clases presenciales. En esos dos escenarios se consideran los siguientes temas de análisis para todos los cuestionarios:

- a) Modalidad educativa para el regreso a clases
- b) Retos para la reapertura de escuelas
- c) Retos personales para la reapertura de escuelas
- d) Consideraciones relevantes para el regreso a clases
- e) Participación de la comunidad educativa
- f) Capacitación de figuras educativas
- g) Fortalezas y retos de Aprende en Casa
- h) Modalidades para Aprende en Casa
- i) Retos, buenas prácticas y actividades relevantes en los hogares para el apoyo a la educación durante el confinamiento
- j) Retos, buenas prácticas y actividades relevantes de los docentes para el apoyo a la educación durante el confinamiento

El levantamiento se realizó a nivel nacional entre el 17 de junio y el 9 de julio de 2021 con el apoyo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP. La Encuesta se contestó de manera electrónica en la página web de la SEP y, además, personal de esta SEP estuvo a cargo de invitar a la comunidad escolar a participar haciendo uso de los mecanismos de comunicación con los que cuenta la Secretaría con las AEL.

De esta manera, la Encuesta constituyó un ejercicio participativo implementado en colaboración con la SEP. La contribución de todas las personas que contestaron la encuesta fue voluntaria y derivó de la cercanía y comunicación de la comunidad educativa con las autoridades escolares y educativas.

El número de observaciones captadas por entidad no es homogéneo y no tiene representatividad estadística a nivel nacional o en otras desagregaciones geográficas (ver Anexo 3). Por lo que este ejercicio debe considerarse como un sondeo para identificar elementos relevantes en la percepción y experiencias de los actores durante el proceso de la educación a distancia y en el regreso a clases.

El instrumento permitió captar la percepción y experiencias de los cuatro actores sobre las temáticas antes mencionadas, no obstante, el tipo de información que se recuperará en el presente análisis se definió a partir del papel de cada actor respecto al proceso educativo, de manera que frecuentemente se retomará la opinión de padres, madres y tutores o docentes, mientras que la información proporcionada por directores y supervisores se considera estratégica en la dimensión Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar.

Cabe mencionar que los cuestionarios aplicados a cada uno de los actores contienen dos tipos de preguntas: un conjunto de preguntas cerradas de opción múltiple y un número reducido de preguntas abiertas que se incorporaron con el objetivo de captar mayor riqueza en la información que no pudiera proporcionarse mediante las preguntas cerradas. Además, se incorporó una pregunta completamente abierta en la que se solicitó que todos los actores relataran sus experiencias en cuanto a los retos que enfrentaron y las actividades implementadas para resolverlos en el contexto de la educación a distancia y el regreso a clases.

El análisis se realizó considerando tanto la información cuantitativa, derivada de las preguntas cerradas y considerando el volumen de las respuestas respecto al total de observaciones en cada caso, como la información cualitativa derivada de preguntas

abiertas, en las que se busca apreciar la variabilidad de las experiencias, retos y buenas prácticas de la comunidad educativa en la educación a distancia y el regreso a clases.

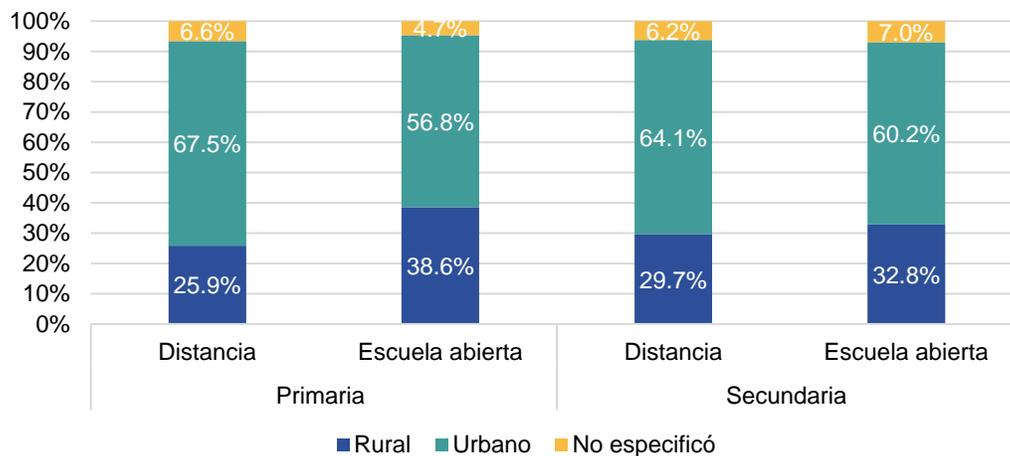
Con el objetivo de identificar las diferencias en las experiencias dados los diferentes contextos del ámbito educativo, el análisis de la información cuantitativa se realizará desagregando los resultados a partir de tres variables de contexto: el ámbito de la localidad, el grado de rezago social de la misma y por el tipo de servicio educativo.

Modalidad educativa

Una de las características de la encuesta fue la aplicación de instrumentos diferenciados para dar cuenta del número de planteles que se encuentran en las modalidades a distancia y presencial y, por la cantidad de observaciones obtenidas por número de actor, el análisis de esta dimensión se realizará mediante la información de padres, madres o tutores y docentes.

Los resultados arrojaron que la mayor parte de los actores participantes se encontraban en la modalidad a distancia, pues poco más de 94 por ciento de los cuestionarios de padres en primaria y secundaria declararon que sus hijos continuaban recibiendo clases mediante esa modalidad.

Gráfica 14. Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que están ofreciendo clases presenciales o a distancia por ámbito de la localidad de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021



Nota: el ámbito de las localidades se estimó con base al catálogo de localidades del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con corte de junio 2021

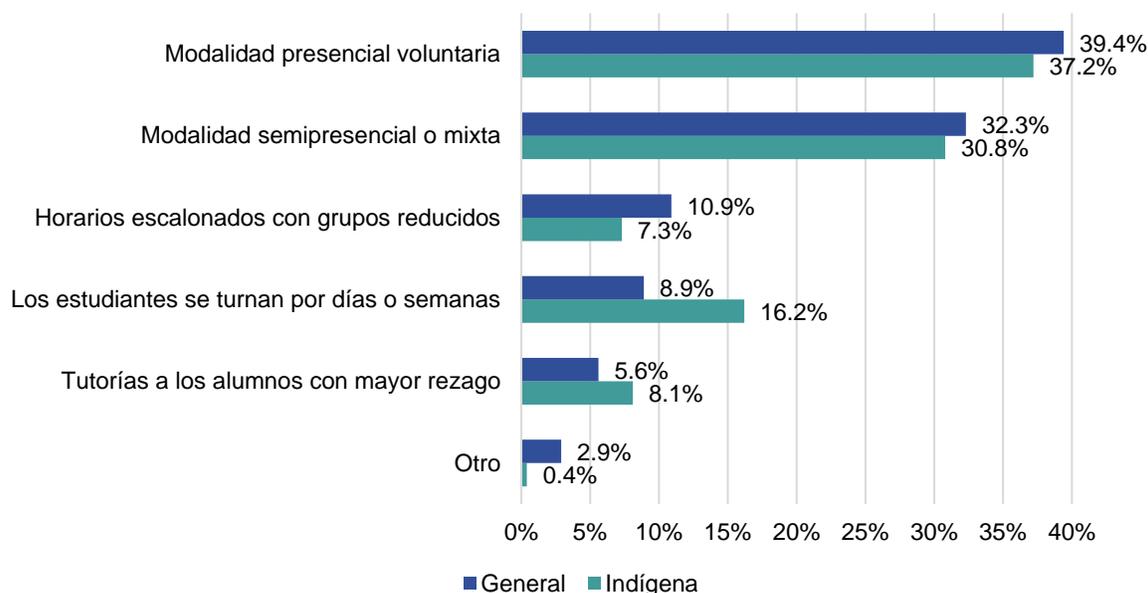
Fuente: elaboración del CONNEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Al observar la desagregación de estos resultados por ámbito de localidad, se identifica que los padres que habitan en localidades urbanas declararon encontrarse mayoritariamente bajo la modalidad a distancia, mientras que hay una mayor presencia de escuelas abiertas entre las escuelas rurales, principalmente en la educación primaria (ver gráfica 14). Lo anterior, pudiera indicar que las escuelas con menor matrícula, y que se encuentran en ámbitos con menor densidad poblacional que cuentan con mayores facilidades para la reapertura de las escuelas.

Por otro lado, con el objetivo de observar las mejores condiciones para el regreso a clases, se preguntó a todos los actores sobre los esquemas de asistencia escolar que consideran más adecuados dadas las características y recursos del plantel educativo.

Al respecto se observó que, tanto en las primarias de servicio general como en las indígenas, los docentes consideran que el esquema más adecuado es la modalidad presencial voluntaria con un 39.4 por ciento en tipo de servicio general y 37.2 por ciento en indígena. Le sigue la modalidad semipresencial o mixta, cuya preferencia es similar en ambos tipos de servicio con 32.3 y 30.8 por ciento, respectivamente. También se observó que la opción de tutorías a alumnos con mayor rezago es poco adecuada de acuerdo con los docentes: un 5.6 por ciento en el tipo de servicio general y 8.1 por ciento para escuelas indígenas (ver gráfica 15).

Gráfica 15. Preferencia de esquemas educativos para el regreso a clases en primaria por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021

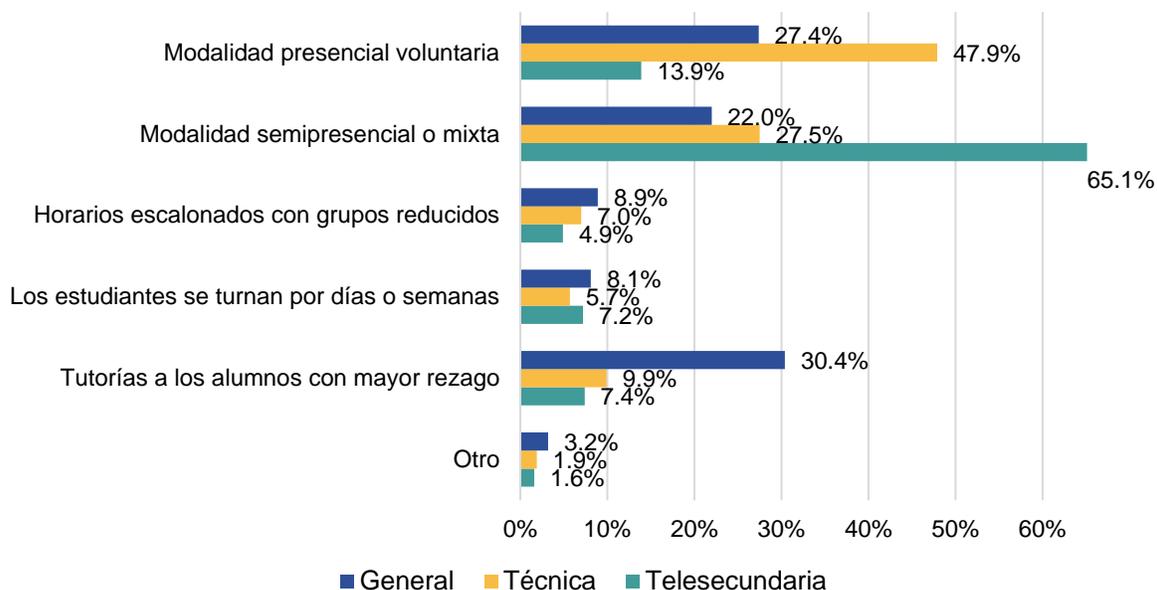


Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Respecto a los resultados de la misma pregunta para el nivel secundaria, destaca que, en educación técnica se tienen preferencias similares a las de nivel primaria, pues los docentes consideran que el esquema más adecuado es la modalidad presencial voluntaria en un 47.9 por ciento, mientras que en telesecundaria es de un 13.9 por ciento y en el tipo de servicio general es del 27.4 por ciento.

Por otro lado, la opción semipresencial o mixta registra un 65.1 por ciento de preferencia para los docentes en telesecundaria, un 27.5 por ciento en técnica y un 22.0 por ciento en servicio general. Sin embargo, en este último 30.4 por ciento de los docentes manifestaron que el esquema de tutorías a alumnos de mayor rezago es el más adecuado, que contrasta con el 9.9 por ciento que se registró en el servicio de educación técnica (ver gráfica 16).

Gráfica 16. Preferencia de esquemas educativos para el regreso a clases en secundaria por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Los resultados de la Encuesta apuntan a que, en primaria, la opción más preferida es la educación presencial voluntaria y en secundaria el esquema mixto o semipresencial, principalmente en escuelas telesecundarias. Lo anterior es relevante, pues da cuenta de que los docentes que participaron en la Encuesta en Línea tienen diferente valoración sobre la modalidad educativa más adecuada dependiendo el nivel o tipo de servicio.

La información cuantitativa también permite observar que la preferencia en cuanto al esquema de asistencia para el regreso a clases presenciales depende del nivel educativo y puede deberse a la percepción de los docentes respecto a la dependencia de sus alumnos para los temas educativos, y de una mayor necesidad de interacción presencial de los estudiantes de primaria respecto a los de secundaria.

Al analizar la misma pregunta en relación con el contexto de la localidad por grado de rezago social, se encontró que 50.0 por ciento de los docentes de primaria en localidades con muy alto grado de marginación manifestaron que es más adecuado que los estudiantes se turnen por días o semanas, mientras que un 25.0 por ciento se inclinó por las tutorías a alumnos con mayor rezago y 25.0 por ciento por la modalidad presencial voluntaria. En contraste, en las localidades de bajo grado de rezago social, los docentes consideraron que el esquema más adecuado es la modalidad presencial voluntaria en un 39.7 por ciento y la modalidad semipresencial o mixta en un 33.2 por ciento, mientras que solamente un 5.1 por ciento consideró adecuado tutorías a los alumnos con mayor rezago.

Para nivel secundaria, 66.7 por ciento los docentes en localidades con muy alto grado de rezago social manifestaron que es más adecuada la modalidad semipresencial o mixta, y 33.3 por ciento mencionó que con horarios escalonados con grupos reducidos, mientras que para localidades de muy bajo grado de rezago social se considerara que el esquema más adecuado es la modalidad presencial voluntaria en 39.7 por ciento, la modalidad semipresencial o mixta en 26.5 por ciento y las tutorías a los alumnos con mayor rezago en 17.9 por ciento.

En localidades con bajo grado de rezago se prefiere la modalidad presencial, mientras que en las localidades con alto grado de rezago social los docentes se inclinan por la asistencia alternada de los alumnos y adquieren relevancia otros esquemas complementarios como las tutorías.

Además de las opciones de preferencia descritas anteriormente, los participantes mencionaron otros esquemas que, de acuerdo con sus contextos, pueden ser más convenientes que aquellos que se proporcionaron en el instrumento, y que se definieron a partir de las modalidades de asistencia propuestos por el Gobierno federal para el regreso a clases.⁴⁰

⁴⁰ Como se observará en la siguiente sección del documento, estos esquemas pueden ser: asistencia alternada de los alumnos, dividiendo los grupos en dos partes en función de la letra del apellido paterno; asistencia de los

En este sentido, el análisis de la información cualitativa proporcionada por los padres, madres o tutores, permite observar que existe la percepción de que el regreso a clases presenciales se vincula con la evolución de la campaña de vacunación contra el virus SARS-CoV-2, de manera que se menciona con frecuencia la preferencia de continuar con la modalidad educativa a distancia, implementar una modalidad de regreso escalonado posterior a que la mayor parte de la población reciba el esquema de vacunación completa. Esta preferencia se observó principalmente entre los padres, madres o tutores de ámbitos rurales con bajo o muy bajo grado de rezago social.

“Únicamente se puede regresar cuando exista la seguridad sanitaria necesaria para mi hijo y la escuela cuente con los insumos necesarios para acatar adecuadamente los protocolos sanitarios”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria general urbana de bajo nivel de rezago social.

En el caso de los docentes, directores y supervisores, la información cualitativa permite observar percepciones similares, pues también se detecta una preferencia de que el regreso a clases se desarrolle bajo la modalidad de educación a distancia, o plantear el regreso a clases presenciales “cuando existan las condiciones adecuadas”.

“Continuar a distancia hasta que todos estemos vacunados. En mi estado, los contagios van subiendo y algunos maestros transbordamos, lo que aumenta el riesgo de contagio”.

Docente de escuela primaria general ubicada en localidad rural de bajo nivel rezago social.

“Es mejor continuar a distancia hasta que el proceso de vacunación haya dado cobertura a toda la población con el fin de garantizar la mayor seguridad posible”.

Director de escuela primaria general ubicada en localidad urbana de bajo nivel rezago social.

Lo anterior podría deberse a la preocupación generada por las nuevas variantes de la COVID-19 que han mostrado tener un mayor número de contagios en población joven, principalmente, entre aquella población que no está inmunizada, incluyendo a los NNA en edades típicas para cursar primaria y secundaria, quienes por su grupo etario no está incluido, por el momento, en el plan nacional de vacunación.

En general, se observa que la comunidad educativa de los planteles de nivel primaria prefieren e implementan modalidades presenciales o semipresenciales, aunque esto se modifica en los planteles ubicados en localidades con alto grado de rezago social en el que se privilegia la asistencia no diaria de los alumnos con especial atención a aquellos que se

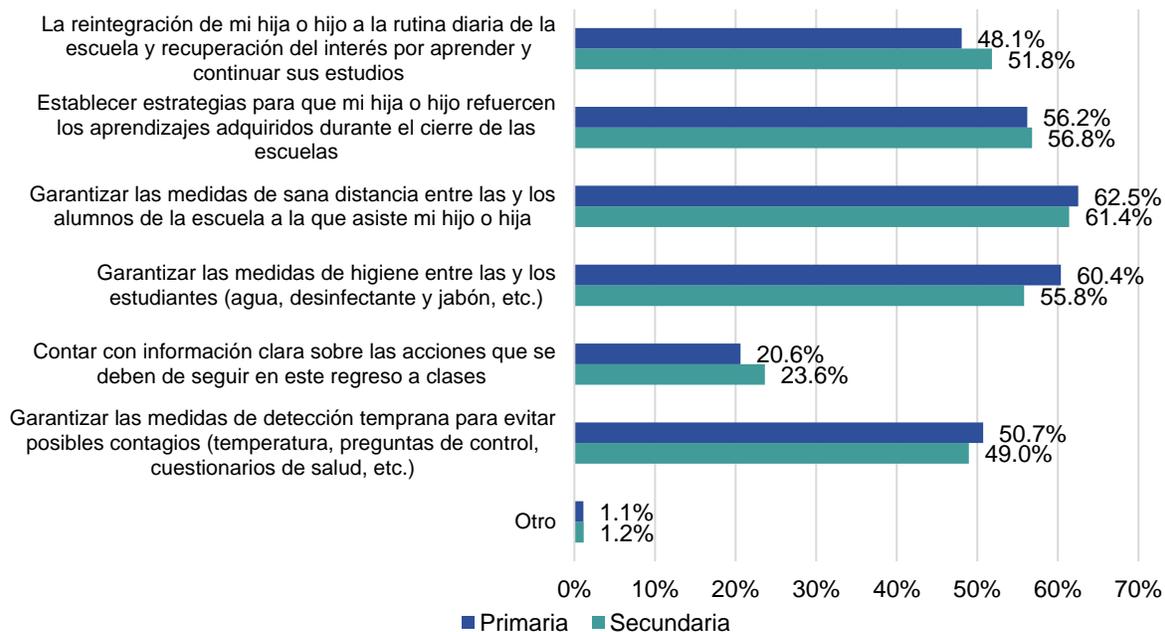
alumnos en grupos reducidos y horarios escalonados; asistencia alternada varios días a la semana o asistencia diaria en las escuelas con matrícula reducida y que puedan garantizar la sana distancia (SEP y Salud, 2021).

encuentran rezagados. Esta tendencia en los esquemas y preferencias también se observa en secundaria, con la excepción de que la comunidad educativa prefiere en mayor medida las modalidades mixtas o semipresenciales, probablemente como resultado de una menor dependencia del alumno al seguimiento docente.

Sin embargo, la información proporcionada mediante las respuestas abiertas de la Encuesta permite observar que existe una preferencia por mantener la educación a distancia y que esta se asocia con la evolución de la campaña de vacunación contra la COVID-19, la propagación de la enfermedad y con la existencia de condiciones para la reapertura de los planteles. Esta información permite observar que hay algunas percepciones dentro de la comunidad educativa que pueden ser relevantes para el diseño e implementación de estrategias participativas de regreso a clases, por lo que se considera importante generar información que permita conocerlas e incorporarlas al proceso de toma de decisiones.

El análisis de los retos que enfrentan los planteles educativos para el regreso a clases puede enriquecer la información anterior. En este sentido, al preguntarle a las madres y los padres de familia o tutores sobre cuáles son los principales retos que enfrenta la escuela a la que asisten sus hijos o pupilos, en ambos niveles niveles señalaron en primer lugar garantizar las medidas de sana distancia entre los alumnos de la escuela a la que asisten sus hijos, en segundo lugar garantizar las medidas de higiene entre los estudiantes (agua, desinfectante, jabón, etcétera.) y, en tercer lugar, establecer estrategias para reforzar los aprendizajes adquiridos durante el cierre de las escuelas (ver gráfica 17).

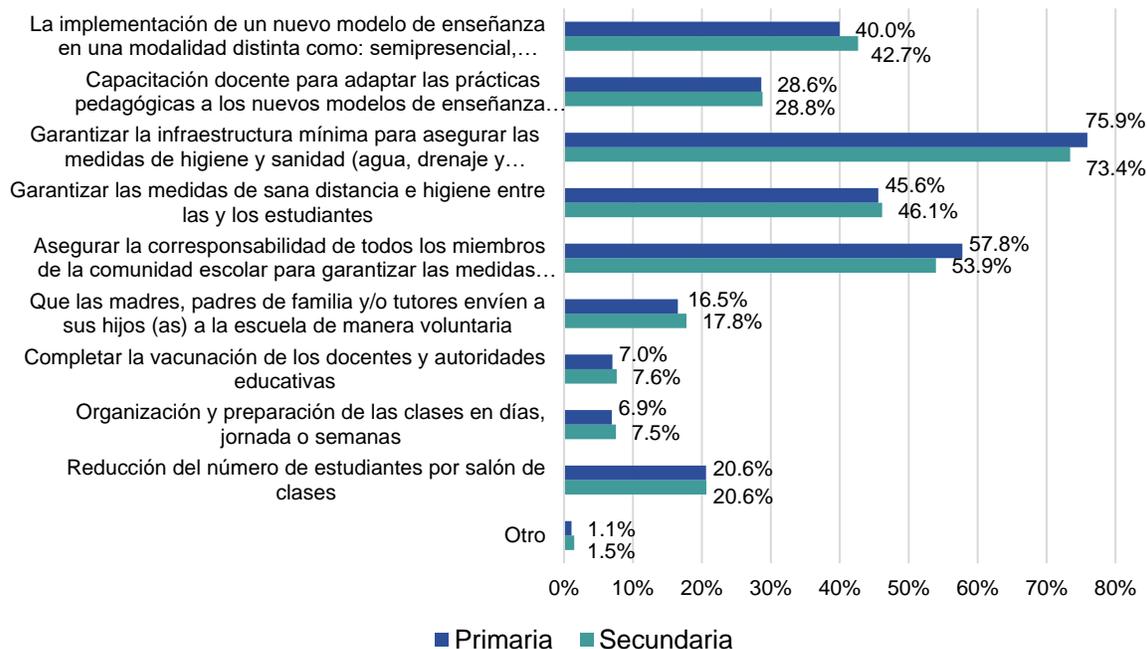
Gráfica 17. Principales retos para la reapertura de las escuelas primarias y secundarias de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

En contraste, las y los docentes tanto de primaria como de secundaria señalaron que entre los principales retos que enfrentan sus escuelas para el regreso a clases presenciales está el garantizar la infraestructura mínima para asegurar las medidas de higiene y sanidad (agua, drenaje y lavamanos) y establecer la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar para garantizar las medidas de higiene y sanidad (ver gráfica 18). Opinión coincidente con lo que señalaron los directores.

Gráfica 18. Principales retos para la reapertura de las escuelas primarias y secundarias de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Capacitación docente

La Encuesta en Línea también incorporó preguntas para conocer las necesidades de formación de los docentes en temas que adquieren relevancia dada la educación a distancia, las afectaciones de la pandemia y las medidas de prevención en salud a implementar para la reapertura de las escuelas.

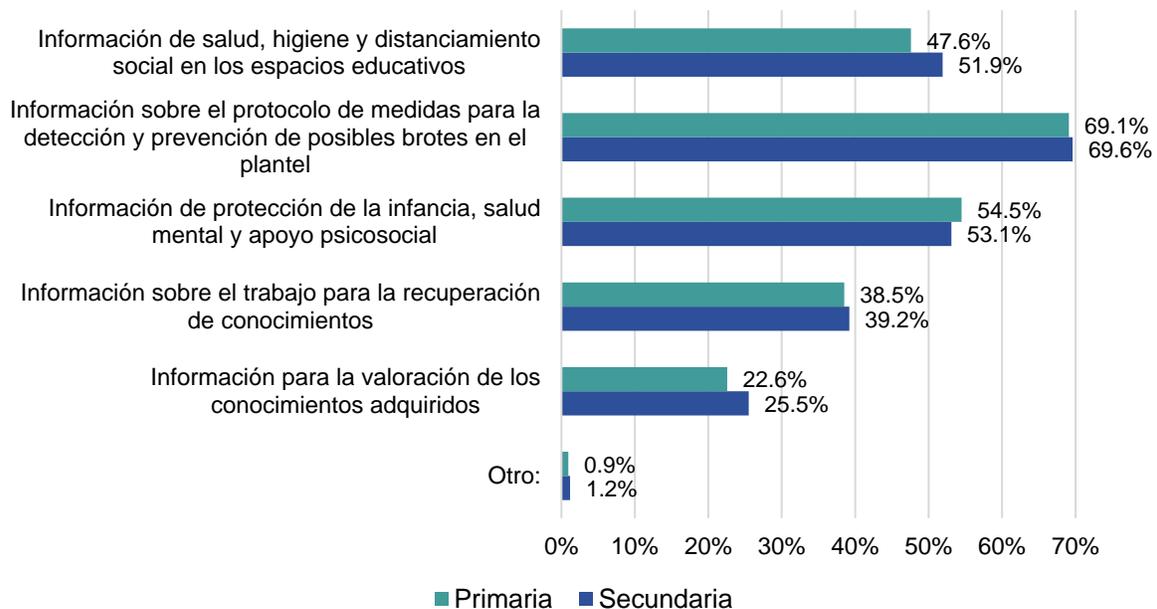
Al cuestionar a todo el personal docente sobre las áreas referentes al manejo de la COVID-19 y sus afectaciones en las que requieren de mayor capacitación e información en el contexto del regreso a clases presenciales, se encontró que casi 70.0 por ciento de docentes de primaria y secundaria opinan que les gustaría tener más información sobre el protocolo de medidas para la detección y prevención de posibles brotes en el plantel escolar (ver gráfica 19).

Los docentes también declararon requerir capacitación e información de protección a la infancia, salud mental y apoyo psicosocial, con 54.5 de docentes de primaria y 53.1 por ciento de secundaria mencionando requerir mayor formación. La necesidad de esta capacitación es relevante dado los retos que enfrentará la salud socioemocional

mencionados en este documento y observar que más de la mitad de los docentes participantes señalen este tema demuestra la necesidad de contar con herramientas para el regreso a clases presenciales. De igual manera, aproximadamente la mitad de los participantes (47.6 por ciento de docentes de primaria y 51.9 por ciento de secundaria) dijeron requerir mayor información de salud, higiene y distanciamiento social en los espacios educativos.

Los docentes también declararon requerir capacitación e información de protección a la infancia, salud mental y apoyo psicosocial, con 54.5 de docentes de primaria y 53.1 por ciento de secundaria mencionando requerir mayor formación. La necesidad de esta capacitación es relevante dado los retos que enfrentará la salud socioemocional mencionados en este documento y observar que más de la mitad de los docentes participantes señalen este tema demuestra la necesidad de contar con herramientas para el regreso a clases presenciales.

Gráfica 19. Principales necesidades de capacitación en temas referentes al manejo de la COVID-19 y sus afectaciones por nivel educativo de acuerdo con los docentes, 2021



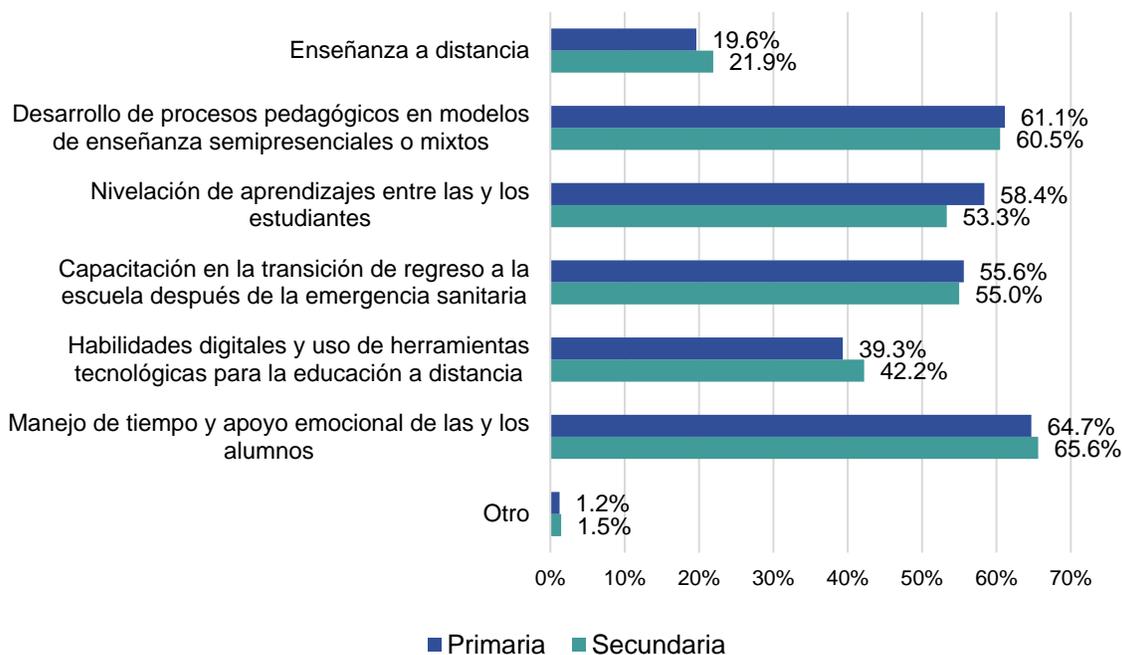
Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

La información recuperada por la Encuesta permite observar que en general, los docentes de nivel primaria y secundaria expresan las mismas necesidades de capacitación para temas emergentes derivados del manejo de la pandemia y estas necesidades se

concentran en contar con información para aplicar los protocolos de cuidado de la salud, información sobre protección a la infancia y salud sociomocional, e información de salud higiene y distanciamiento social, lo que apunta a la relevancia de atender estos temas en el contexto del regreso a clases.

Además de las necesidades específicas para el manejo de la pandemia, también se solicitó a los docentes información sobre necesidades más generales de formación. En cuanto a los resultados encontrados entre docentes que continuaron con la educación a distancia (ver gráfica 20), estos señalaron requerir mayor capacitación en dos temas principales: en manejo de tiempo y apoyo emocional de los alumnos, y en el desarrollo de procesos pedagógicos en modelos de enseñanza semipresenciales o mixtos. Además, para más de la mitad de los maestros de primaria y secundaria encuestados resultaba igualmente relevante la capacitación en la transición de regreso a la escuela después de la emergencia sanitaria y la nivelación de aprendizajes entre los estudiantes.

Gráfica 20. Principales necesidades de capacitación en temas relevantes en el contexto del regreso a clases presenciales en escuelas que permanecen en educación a distancia por nivel educativo de acuerdo con los docentes, 2021



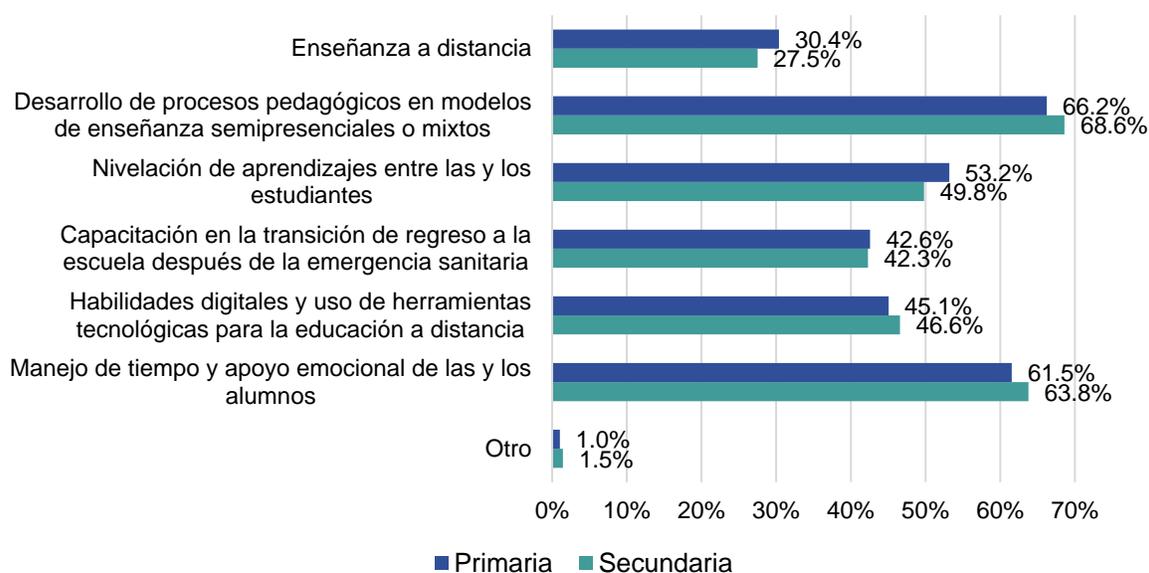
Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Por otro lado, entre los docentes que pertenecen a escuelas que ya se encuentran abiertas, tanto en primaria como secundaria, la gran mayoría de estos menciona la necesidad de capacitación en el desarrollo de procesos pedagógicos en modelos de enseñanza

semipresenciales o mixtos (ver gráfica 21). Además, de manera similar a los resultados obtenidos para los docentes de modalidad a distancia, se identificó una necesidad de capacitación para el manejo de tiempo y apoyo emocional de los estudiantes, así como en la nivelación de aprendizajes entre las y los alumnos.

Resaltan los resultados para la capacitación en habilidades digitales y uso de herramientas tecnológicas, cuya necesidad es mayor entre los docentes que ya regresaron a clases presenciales o semipresenciales y los que continúan en modalidad a distancia, con un 45.1 por ciento de docentes de primaria y un 46.6 por ciento de secundaria, por lo que la necesidad de capacitación para el uso de las TICCAD continúa a pesar de los esfuerzos en este tema implementados desde la Estrategia Aprende en Casa.

Gráfica 21. Principales necesidades de capacitación en temas relevantes en el contexto del regreso a clases presenciales en escuelas reabrieron por nivel educativo de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Asimismo, los comentarios realizados por algunos docentes y directores que participaron en la Encuesta permiten entrever una necesidad imperativa de vinculación y trabajo conjunto con todos los actores educativos para atender el rubro socioemocional, principalmente, de estudiantes y docentes, así como capacitación que ayude a incrementar el involucramiento de los padres de familia o tutores en la educación de sus hijos o pupilos.

“Talleres de manejo de tiempo y apoyo emocional a docentes, personal de apoyo, directivos y padres de familia”.

Director de escuela secundaria general ubicada en localidad rural de muy bajo nivel rezago social.

“Capacitaciones para tratar y lidiar con padres de familia que no tienen interés en participar en la preparación académica de sus hijos”.

Docente de escuela primaria general ubicada en localidad rural de muy bajo nivel rezago social.

“Tutorías para padres de familia que no estuvieron pendientes de sus hijos durante la modalidad de educación a distancia, esto por parte de las autoridades educativas correspondientes”.

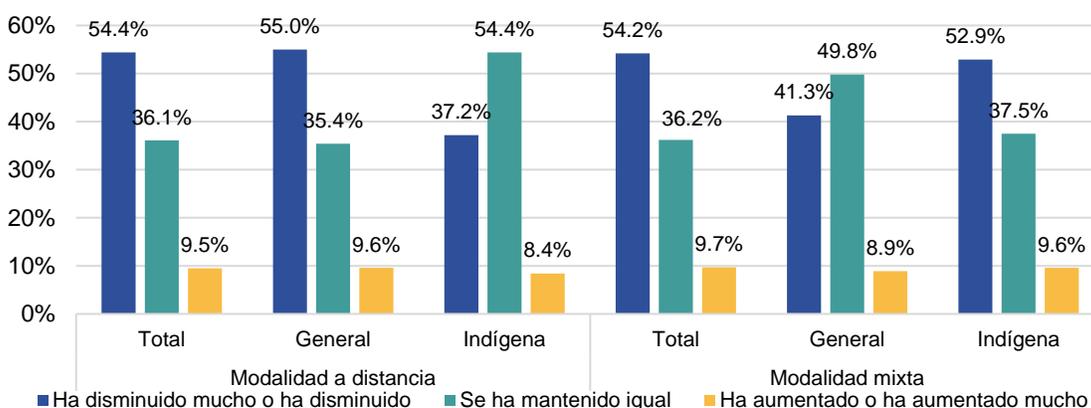
Docente de escuela primaria general ubicada en localidad urbana de bajo nivel rezago social.

En síntesis, los resultados indican que las necesidades de capacitación docente varían en función del esquema educativo en el que se encuentren las escuelas primarias y secundarias, en tanto la preparación sobre atención socioemocional y uso del tiempo es relevante para los maestros de planteles que aún se encuentran ofreciendo educación a distancia, mientras que para aquellos cuyas escuelas ya se encuentran abiertas adquiere importancia otros temas probablemente vinculados con la dificultad adicional que implicará la implementación esquemas pedagógicos en modelos mixtos

Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar

Por otro lado, la Encuesta incorporó preguntas para observar la percepción de los docentes sobre la asistencia escolar de los NNA, lo que permite dar cuenta del grado de desafiliación educativa de las y los estudiantes de primaria y secundaria durante el periodo de contingencia sanitaria.

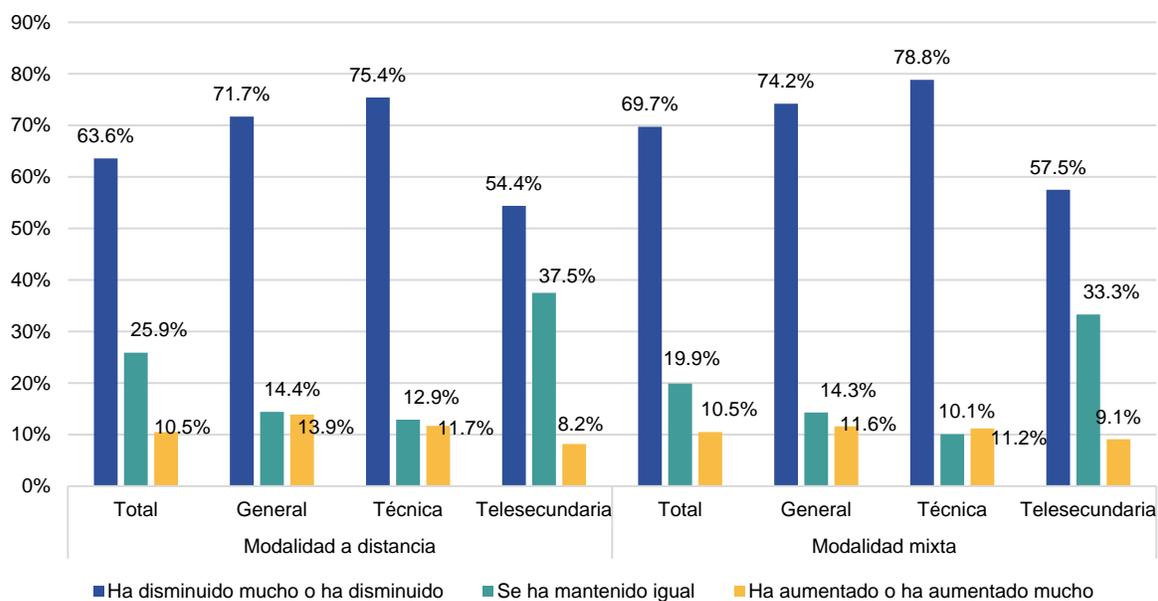
Gráfica 22. Percepción sobre la asistencia escolar de las y los alumnos de primaria durante la pandemia por la COVID-19 por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

En general, la percepción del personal docente de primaria sobre la asistencia de sus alumnos en el contexto de la COVID-19 es que “ha disminuido mucho” o “ha disminuido” (54.4 por ciento), siendo los docentes de escuelas primarias generales los que lo perciben esto en mayor medida, en comparación con aquellos de educación indígena (ver gráfica 22). Cabe resaltar que no se observan diferencias importantes en la percepción sobre la inasistencia entre las escuelas que aún se encuentran brindando servicios de educación a distancia y aquellas que al final del escolar 2020-2021 ya se encontraban ofreciendo servicios presenciales.

Gráfica 23. Percepción sobre la asistencia escolar de las y los alumnos de secundaria durante la pandemia por la COVID-19 por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Por otro lado, la mayoría de los docentes de secundaria opinan que durante la emergencia sanitaria la asistencia de sus alumnos “ha disminuido mucho” o “ha disminuido”, porcentaje que se observa en mayor medida en las escuelas técnicas (ver gráfica 23). La percepción sobre la inasistencia es significativamente mayor que en primaria, lo que corresponde con la evidencia disponible que muestra una mayor desvinculación educativa entre estudiantes de secundaria en relación con aquellos de nivel primaria.

Algo importante a resaltar es que, a diferencia de la opinión de los docentes de primaria, para el caso de secundaria sí se pueden observar diferencias significativas en la asistencia de los alumnos de las escuelas que aún se encuentran cerradas y aquellas abiertas. Esto

debido a que en las escuelas que ya encuentran en modalidad presencial o mixta observan porcentajes más altos en los docentes que declararon que la asistencia “ha disminuido o ha disminuido mucho”, lo cual es más visible en las escuelas técnicas en donde la brecha es de cuatro puntos porcentuales respecto a las escuelas en la modalidad a distancia.

Debido a la evidencia revisada en los apartados anteriores, este es un resultado contrastante, pues se ha señalado que la falta de acceso a los medios para la educación a distancia pueden constituir una limitante que interrumpa las trayectorias educativas de los NNA, no obstante, es necesario mencionar que estos resultados pueden derivarse de que el proceso de regreso a clases presenciales puede ser un punto de inflexión determinante en las decisiones de continuidad de aquellos alumnos que ya presentaban cierto grado de desafiliación educativa.

Por su parte, al preguntarle al personal docente sobre cuántos de sus alumnos inscritos actualmente en su grupo “no tienen comunicación o no atienden las actividades escolares que se les encarga”, en promedio el 15.7 por ciento de ellos no lo hace para el caso de primaria, y 24.3 por ciento en secundaria. En contraste con las percepciones anteriores, se observa que este grado de desafiliación es mayor en las primarias generales (15.7 por ciento) y en las secundarias técnicas (29.8 por ciento), por lo que será necesario poner especial atención en ambos tipos de servicio (ver gráfica 24).

Gráfica 24. Porcentaje de estudiantes inscritos en educación primaria y secundaria que no tienen comunicación o no atienden las actividades que se le encarga por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

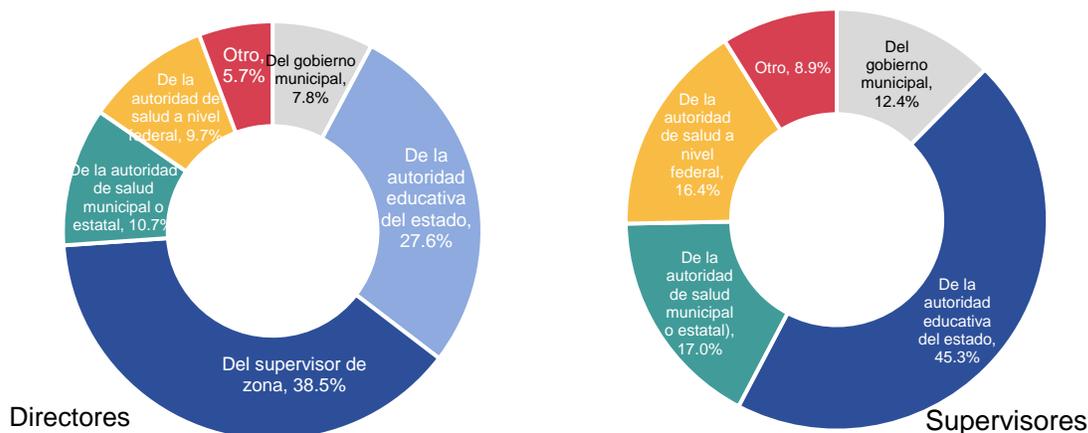
Por lo anterior, según la opinión de las y los maestros de primaria y secundaria que respondieron la Encuesta en línea, durante el periodo de contingencia se percibe un cierto grado de desafiliación entre los estudiantes registrado por medio de la asistencia escolar, así como de la comunicación o la atención a las actividades escolares, principalmente en secundaria. Lo anterior, no se debe confundir con abandono temporal ni con el abandono escolar definitivo; sin embargo, como se advirtió en el capítulo 1, la desafiliación educativa es un fenómeno precedente al abandono que puede afectar las trayectorias educativas, especialmente de aquellos alumnos que habitan en contextos más vulnerables.

Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar

En cuanto a los aspectos relacionados con la participación de la comunidad escolar y otros actores relevantes para el proceso de reapertura de las escuelas, se preguntó a los directores sobre el involucramiento de las autoridades municipales, estatales y federales para el proceso de reapertura de las escuelas obteniendo que, en su opinión hay un mayor involucramiento de los supervisores de zona (38.5 por ciento), seguida de la colaboración de la autoridad educativa del estado (27.6 por ciento) y de la autoridad de salud municipal, estatal o federal y del gobierno municipal (ver gráfica 25).

En relación con la misma pregunta, pero formulada a los supervisores de primaria y secundaria, de acuerdo con su percepción ha existido un mayor colaboración por parte de la autoridad educativa del estado (47.5 por ciento), así como de un mayor involucramiento de las autoridades de salud municipal o estatal y federal (ver gráfica 25). Lo anterior, se puede deber a que el supervisor es la figura que funge como enlace entre la autoridad estatal y las escuelas, por lo que su percepción podría estar influenciada por su contacto con estos actores que se consideran relevantes para la reapertura de las escuelas de manera segura.

Gráfica 25. Percepción sobre el involucramiento de las autoridades relevantes para la reapertura de las escuelas en primarias y secundarias de acuerdo con directores y supervisores, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Estos resultados apuntan a una percepción generalizada sobre la participación de estos actores clave en el proceso de reapertura de las escuelas. En primer lugar el involucramiento de los supervisores de zona y las autoridades educativas locales ha sido muy relevante en este proceso. En segundo lugar se observa la colaboración de las autoridades de salud, principalmente las del gobierno federal, mientras que la participación de los gobiernos locales es reducida. Esto es importante, en tanto el diseño de estrategias adecuadas para el regreso a clases implica una mayor atención y comunicación institucional y colaboración entre sectores, principalmente con el sector salud y las autoridades locales.

A lo anterior hay que añadir la información cualitativa identificada en las respuestas abiertas de la Encuesta sobre la reapertura de las escuelas que pueden ayudar a enriquecer las percepciones mencionadas anteriormente. Un primer elemento relevante de esta información es que, entre los docentes, se identificó que el papel de los directivos escolares era de mucha relevancia en el proceso de reapertura de los planteles, y al mismo tiempo los maestros también señalaron que se requiere un mayor involucramiento por parte de los padres, madres o tutores. Mediante esta información también se detectaron apreciaciones sobre la relevancia en el acompañamiento de los directivos o personal administrativo de los planteles, de manera que se identifican éstos como otros actores clave en el proceso de regreso a clases.

“Es un trabajo colaborativo, por lo que será necesario que todos realicen su aportación correspondiente para el retorno seguro con las medidas que se hayan implementado”.

Docente de escuela secundaria general ubicada en localidad rural de muy bajo nivel rezago social.

En contraste, de acuerdo con los directores que participaron en la Encuesta se pudo identificar que el involucramiento organizado de las madres y los padres de familia o tutores ha sido fundamental para el proceso de reapertura de las escuelas, sin importar el ámbito de la localidad o el nivel educativo de esta. Sin embargo, en opinión de muchos de ellos, no han recibido apoyo por parte de ninguna autoridad municipal, estatal o federal, dejando el cumplimiento de las medidas sanitarias a merced de la gestión y organización escolar tal como lo señala el testimonio del director de una escuela primaria ubicada en una localidad urbana y otro de primaria rural, respectivamente:

“Las escuelas están solas y solo el directivo y comité de padres de familia estamos gestionando apoyo y organización para el regreso a clases”.

Director de escuela secundaria general ubicada en localidad rural de muy bajo nivel rezago social.

“Ninguno se ha interesado en ofrecer apoyo a las escuelas para la reapertura. Como siempre la responsabilidad es para las figuras directivas y docentes”.

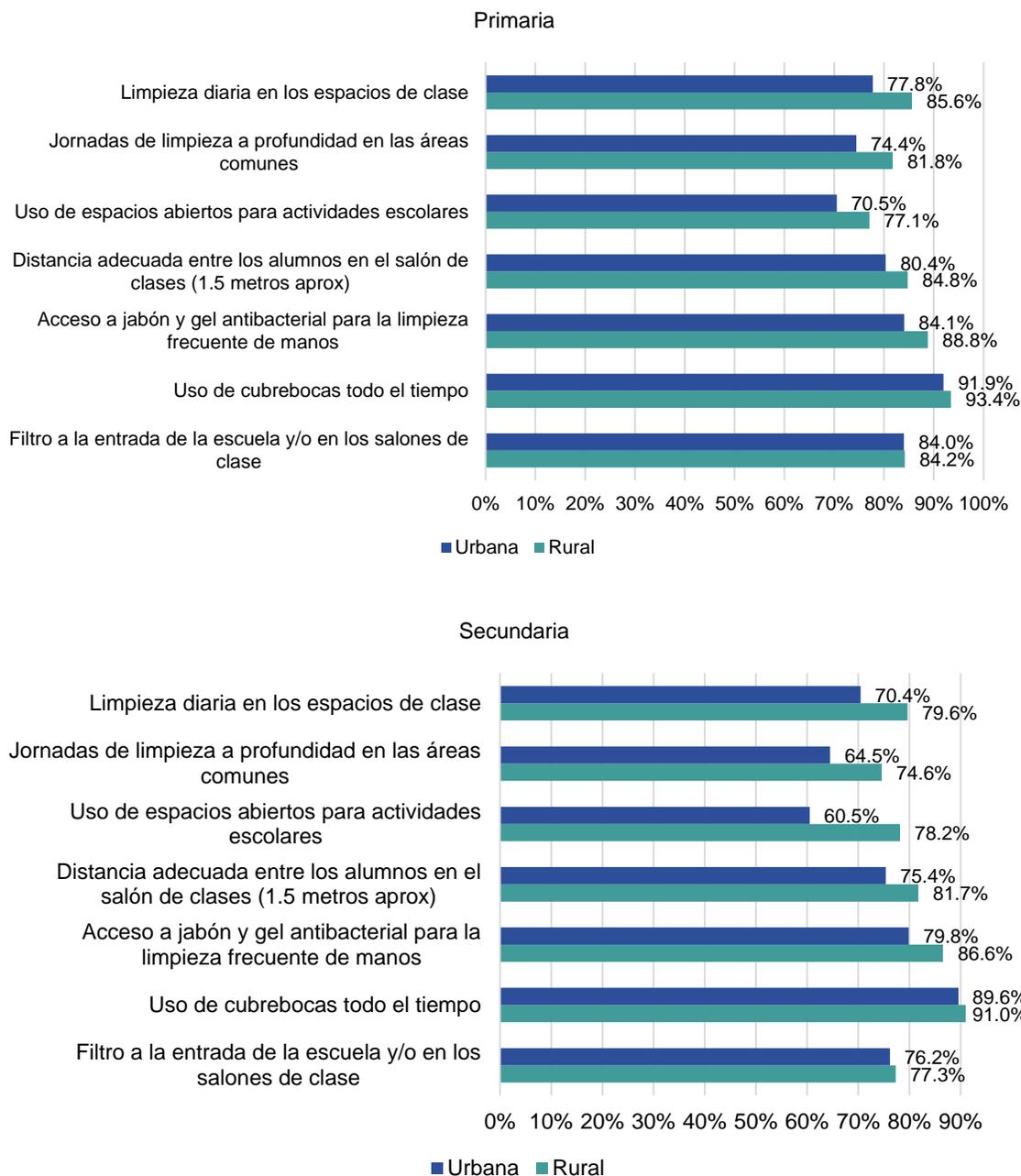
Director de escuela primaria general ubicada en localidad rural de bajo nivel rezago social.

Lo anterior, es coincidente con el punto de vista de los supervisores quienes consideran la organización al interior de los planteles como un elemento esencial para la reapertura de la escuela y una ausencia considerable de autoridades educativas, de salud, de protección social, entre otras, en algunos planteles del país.

Como ya se mencionó, el involucramiento de las madres y los padres de familia o tutores en este proceso de reapertura es necesario para garantizar las medidas de higiene y sana distancia recomendadas por la autoridad, y su participación no solo puede ayudar a cumplir estas recomendaciones sino que además puede ser de utilidad para dar seguimiento a su cumplimiento.

Ejemplo de esto se observa al preguntarle a las madres y los padres de familia sobre las actividades que se han realizado para la reapertura de las escuelas, dado los resultados de la Encuesta, se identifica que la mayoría de los participantes está enterado de dichas actividades y, además los datos apuntan a que en la mayoría de las primarias y secundarias se ha cumplido con los criterios mínimos necesarios (ver gráfica 26).

Gráfica 26. Porcentaje de actividades realizadas en las escuelas primarias y secundarias para garantizar la reapertura por ámbito de localidad de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021



Nota: el ámbito de las localidades se estimó con base al catálogo de localidades del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con corte de junio 2021

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Llama la atención que los resultados son más favorables en los contextos rurales que en los urbanos y que, en general, las disposiciones se han implementado en mayor medida en las primarias que en las secundarias. La actividad que más mencionan los padres es el uso

de cubrebocas en el que no hay una diferencia sustantiva los ámbitos rural y urbano. En contraste, la implementación de jornadas de limpieza y el uso de espacios abiertos para actividades escolares son las medidas menos implementadas, sobre todo en las secundarias ubicadas en localidades urbanas.

Esta información puede estar relacionada con los resultados del esquema de asistencia implementado en las escuelas y preferido por los padres, madres y tutores de acuerdo con el contexto de la localidad, que, como se analizó anteriormente, presentaba una tendencia mayor a mantener esquemas mixtos o incluso educación a distancia en los ámbitos urbanos, mientras los resultados de los contextos rurales pueden apuntar a una mayor facilidad de implementar esquemas semipresenciales en ese contexto.

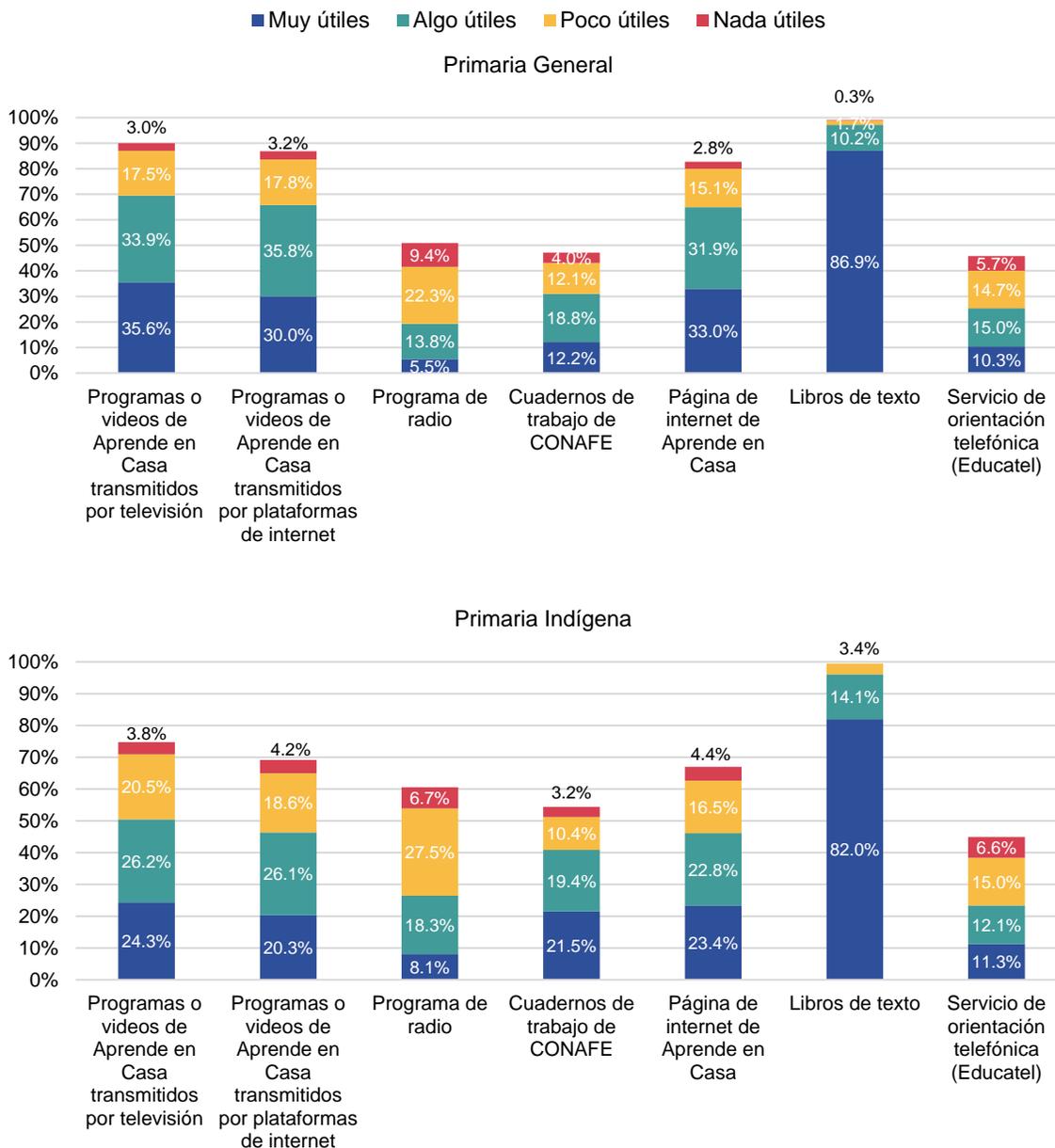
Además, es importante mencionar que el grado de participación de los padres, madres y tutores en el ámbito rural también puede cambiar respecto al urbano, facilitando la implementación de medidas de gestión escolar que contribuyan al desarrollo de las actividades mencionadas anteriormente.

Por lo anterior, en opinión de las madres y los padres de familia o tutores la mayoría de las escuelas primarias y secundarias que contestaron la Encuesta en Línea y que ya regresaron a clases, han realizado las actividades mínimas necesarias para garantizar las medidas sanitarias y de sana distancia dentro de los planteles. Se observa un mayor involucramiento de la comunidad escolar entre aquellas escuelas ubicadas en zonas urbanas, lo cual probablemente nos hable de mayores retos en este contexto.

Utilidad y adaptación de la Estrategia Aprende en Casa

La Encuesta también integra información respecto a la relevancia y percepciones de la comunidad educativa sobre la Estrategia Aprende en Casa. El primer elemento que abordar en este tema es la utilidad de los diferentes materiales proporcionados en el marco de la Estrategia. Al respecto se pudo apreciar que, en opinión de los docentes de escuelas primarias los LTG son el componente de mayor utilidad, sin importar el tipo de servicio educativo ni el ámbito en el que se localiza la escuela. Asimismo, se tuvo una valoración positiva de los programas o videos transmitidos por televisión, los programas o videos transmitidos por plataformas de internet, así como la página de internet de Aprende en Casa, pues resultaron ser de “muchísima utilidad” o “algo útiles” durante este periodo, teniendo una mejor percepción entre los docentes de escuelas generales (ver gráfica 27).

Gráfica 27. Percepción sobre la utilidad de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas primarias por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021



Nota: el total de las respuestas no corresponden al 100 por ciento ya que para el caso de este análisis se discriminó aquellas respuestas correspondientes a “no aplica”, ya que el foco de este fue identificar la valoración de los docentes ante cada componente de Aprende en Casa.

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en *la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021*.

Resulta interesante contrastar las opiniones de los docentes de escuelas primarias generales y aquellos de educación indígena, ya que a pesar de que los LTG continúan siendo el elemento de mayor, los materiales como los programas o videos transmitidos por

televisión e internet, al igual que la plataforma de internet de la estrategia, pierden mucha relevancia al pasar de las primarias generales a las primarias indígenas.

En contraste, los cuadernillos del Conafe, diseñados para alcanzar a las poblaciones de NNA en condiciones más vulnerables, adquieren mayor relevancia en el contexto de las primarias indígenas.

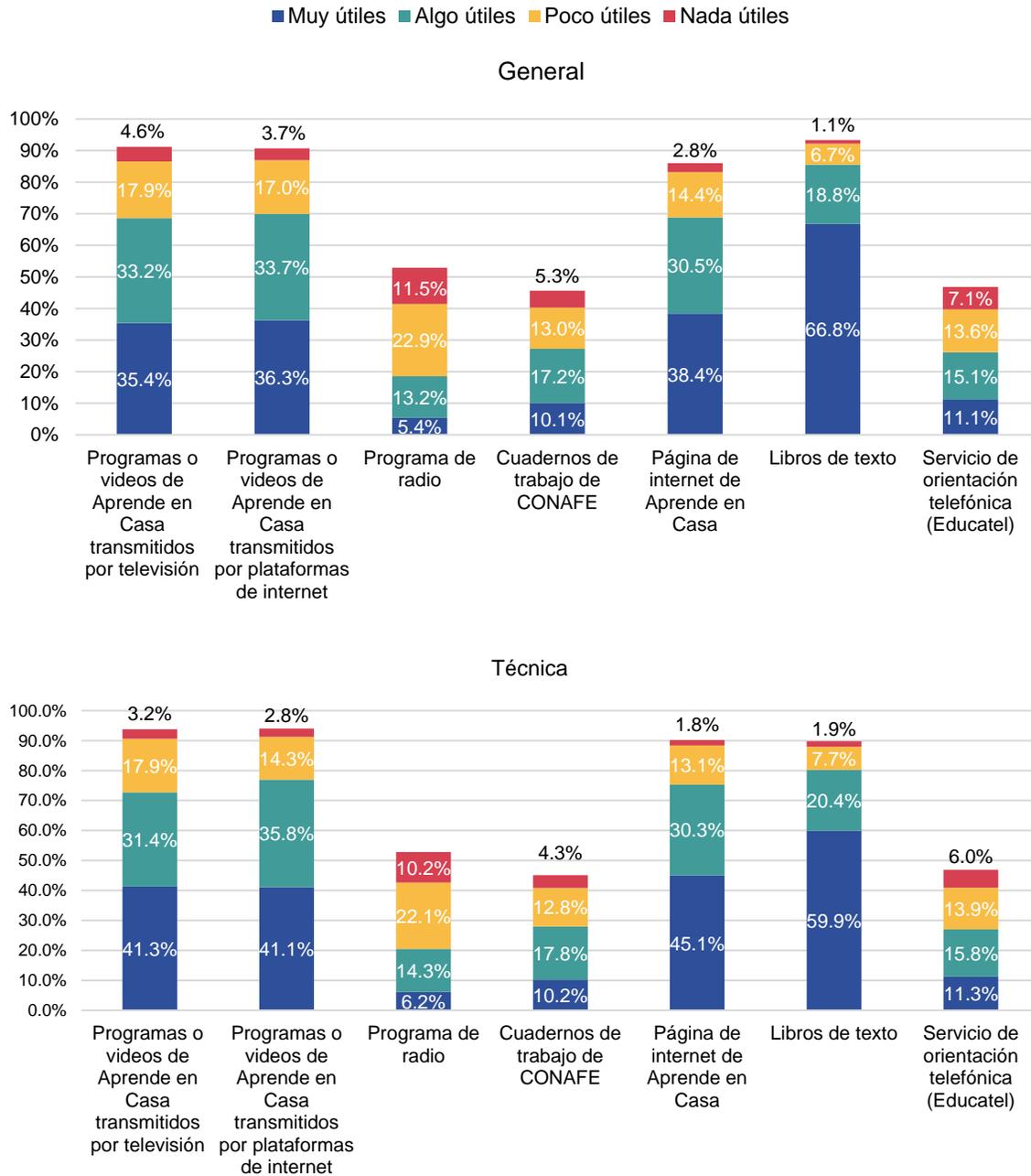
Cabe mencionar que la percepción de la utilidad de los materiales para los docentes puede estar relacionada con el acceso de toda la comunidad a ellos, por lo que existe la posibilidad de que los indicadores observados anteriormente deriven del acceso de NNA a los diferentes medios necesarios para utilizar estos materiales educativos, de manera que la menor utilidad de los materiales transmitidos por medios electrónicos en las primarias indígenas puede explicarse por la falta de recursos para acceder a ellos.

Otro aspecto interesante que resaltar es que en ambos casos los programas de radio fueron poco útiles o nada útiles, inclusive entre las escuelas indígenas. Para la valoración de este resultado, es necesario considerar que los programas de radio fueron diseñados para poblaciones sin acceso a otros medios o recursos de las TICCAD, y dado que la Encuesta se levantó por medios digitales, es posible que no haya alcanzado a la población objetivo de este componente de la Estrategia Aprende en Casa.

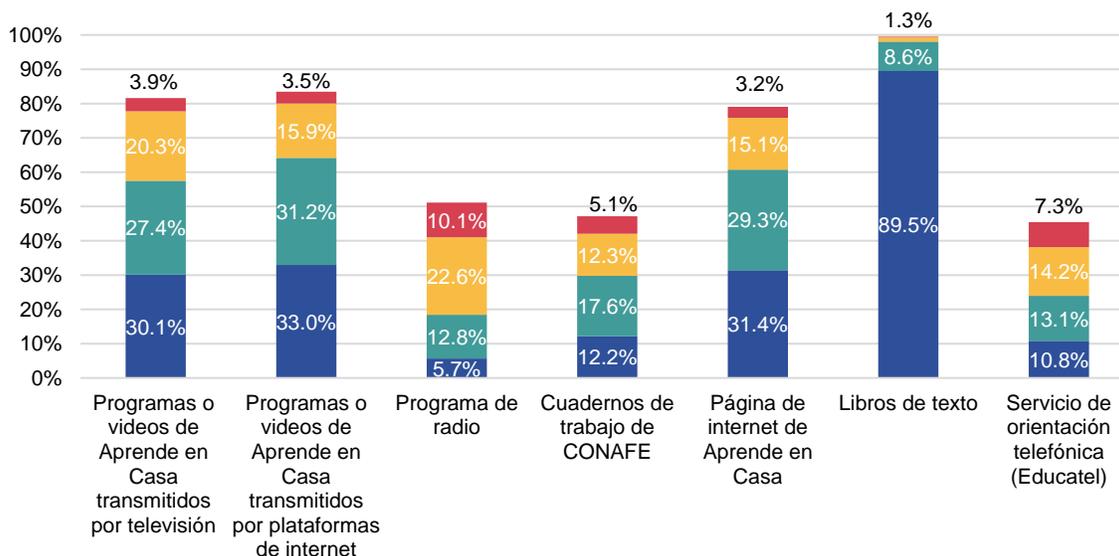
Por ámbito de localidad es interesante observar que todos los materiales de Aprende en Casa que requieren algún grado de conectividad como señal televisiva o acceso a internet tienen una menor percepción sobre su “utilidad” entre los docentes de escuelas rurales en comparación con aquellos de escuelas urbanas; no obstante, no se observan diferencias significativas en este aspecto para los programas de radio o el servicio de orientación telefónica.

En cuanto a las escuelas secundarias, nuevamente se puede apreciar que los LTG han sido, en opinión de los docentes participantes, el material de mayor utilidad para impartir sus clases durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. Resalta que los profesores de telesecundaria tuvieron una mayor valoración hacia este elemento en comparación con las secundarias generales y técnicas. En el caso de las secundarias técnicas, los programas de televisión y de internet, así como el portal de Internet de Aprende en Casa tienen una valoración por encima de los otros tipos de servicio (ver gráfica 28).

Gráfica 28. Percepción sobre la utilidad de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas secundarias por tipo de servicio de acuerdo con los docentes, 2021



Telesecundaria

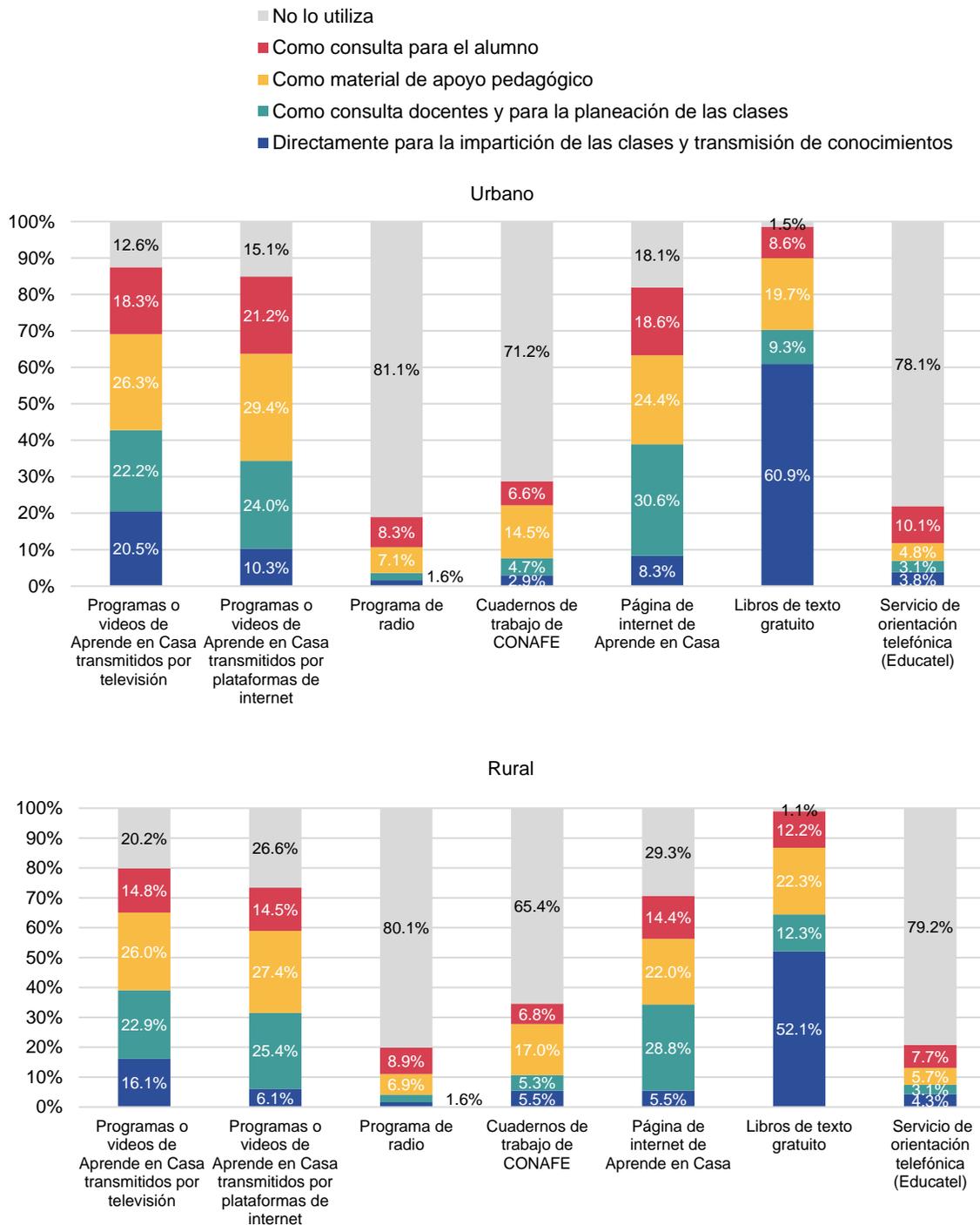


Nota: el total de las respuestas no corresponden al 100 por ciento ya que para el caso de este análisis se discriminó aquellas respuestas correspondientes a "no aplica", ya que el foco de este fue identificar la valoración de los docentes ante cada componente de Aprende en Casa.

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Por su parte, al preguntar a los docentes sobre cuál fue el uso que le dieron a cada uno de los componentes que integran la estrategia Aprende en Casa, se puede observar que para el caso de primaria los libros de texto fueron un gran apoyo para la impartición de clases, principalmente en las escuelas rurales. Asimismo, los programas de televisión e internet fueron utilizados en mayor medida como materiales de apoyo pedagógico y consulta del alumno, mientras que la página de internet de Aprende en Casa fue utilizada para la consulta docente y planificación de las clases. Aquí también se puede observar que los materiales menos utilizados fueron los programas de radio, los cuadernillos del Conafe o el servicio de Educatel como apoyos pedagógicos directos. En relación con los programas de radio, es importante considerar que estos no necesariamente se tienen que utilizar en todas las escuelas pues están destinados a atender escuelas con poblaciones indígenas, rurales o sin cobertura televisiva; y en el caso de los Cuadernillos a las comunidades atendidas por las escuelas comunitarias; aunado a lo anterior, cabe señalar que debido al alcance de esta Encuesta en Línea es muy probable que no se haya podido llegar a las escuelas que hacen uso de estos componentes educativos. Adicionalmente, materiales como los cuadernillos del Conafe consideran desde su mismo diseño el uso autodidacta y con mejor orientación pedagógica por parte del docente.

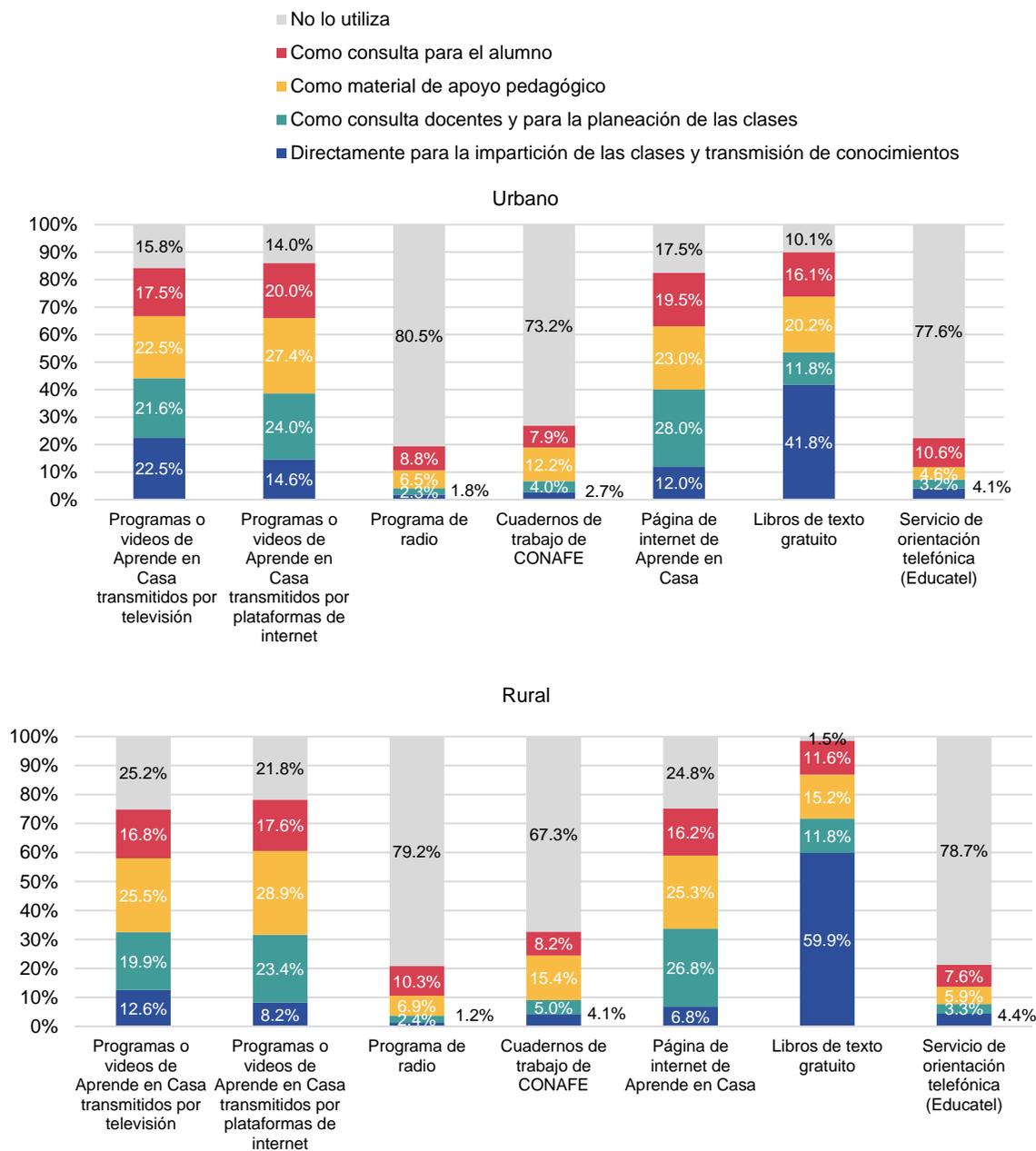
Gráfica 29. Porcentaje sobre el uso pedagógico de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas primarias por ámbito de localidad de acuerdo con los docentes, 2021



Nota: el ámbito de las localidades se estimó con base al catálogo de localidades del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con corte de junio 2021

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Gráfica 30. Porcentaje sobre el uso pedagógico de los materiales educativos de la Estrategia Aprende en Casa para escuelas secundarias por ámbito de localidad de acuerdo con los docentes, 2021



Nota: el ámbito de las localidades se estimó con base al catálogo de localidades del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con corte de junio 2021

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

En cuanto a los docentes de secundaria, el comportamiento del uso es similar, ya que para la impartición de clases y trasmisión de contenidos los LTG continúan siendo la herramienta más utilizada en el contexto de la COVID-19, principalmente en los planteles ubicados en

localidades rurales. Sin embargo, se observa una diferencia significativa en el uso de los programas de televisión e internet con este mismo fin, ya que de acuerdo con la opinión de los participantes solo se utilizó para la impartición de clases en 12.6 y 8.2 por ciento de los casos respectivamente. Para la planificación docente, la página de internet también fue el elemento más utilizado, no obstante, esto no fue en la misma proporción que en primaria, y otra vez se observa que en la mayoría de los casos no se hizo uso de los programas de radio, cuadernillos del Conafe y el servicio de orientación telefónica (ver gráfica 30).

Es importante mencionar que las respuestas a las preguntas abiertas también permitieron detectar que los docentes utilizan de manera frecuente otros medios para apoyar sus actividades pedagógicas durante la educación a distancia. Dentro de estos medios resaltan herramientas digitales como *Google Classroom* y servicios de mensajería de *WhatsApp* y *Zoom* que son utilizados para facilitar una mayor comunicación con los estudiantes. Destaca la relevancia de la implementación e innovación de los docentes que diseñaron cuadernos de trabajo para atender necesidades específicas de los estudiantes. De igual manera se observó la implementación de visitas domiciliarias y asesorías presenciales de maestros y maestras para atender alumnos con rezago en los aprendizajes.

“Asistencia una vez a la semana para entregar material elaborado por mí, además de la recolección de cuadernillos realizados y la disipación de dudas respecto de las actividades”.

Docente de escuela primaria general ubicada en localidad rural de bajo nivel rezago social.

“Implementación de clases a los alumnos a través de WhatsApp, con audios entre los docentes y padres de familia. Además del uso de imágenes y videos”.

Docente de escuela primaria general ubicada en localidad rural de bajo nivel rezago social.

Estos testimonios se reflejan en las experiencias de los padres, madres y tutores, quienes mencionaron que, además de los materiales proporcionados por Aprende en Casa, los docentes brindaron un acompañamiento muy cercano, pues se menciona que establecieron estrategias de asesorías especializadas a través de medios digitales y de comunicación, sobre todo mediante videollamadas, uso de internet y videos de YouTube o libros facilitados para ese uso. Algunos testimonios recuperados en la Encuesta pueden dar cuenta de ello:

“La escuela género en *Moodle* una plataforma en la que suben actividades por materia, es una buena estrategia”.

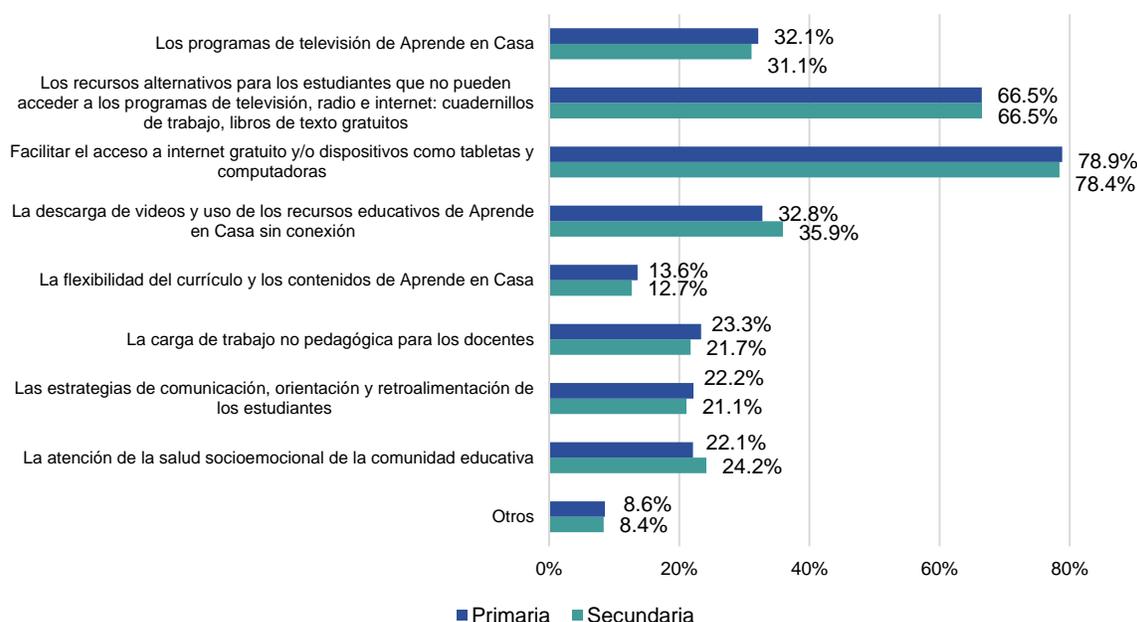
Madre o padre de familia o tutor de escuela secundaria técnica urbana de muy bajo nivel de rezago social.

“Las clases se tomaron por *WhatsApp* y video llamada de *Messenger*”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria general urbana de muy bajo nivel de rezago social.

Los resultados anteriores permiten observar que la utilidad de los materiales proporcionados por la Estrategia depende del tipo de servicio y el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, observando limitantes en las escuelas ubicadas en contextos rurales o adscritas a tipos de servicio en los que se identifican brechas relevantes en el acceso a recursos de las TICCAD. Asimismo, la información cualitativa permite distinguir que los docentes innovaron para adaptar su práctica a estas condiciones desiguales, utilizando medios digitales y tecnológicos disponibles, al igual que estrategias de atención más puntual y compleja como lo son estos cuadernos de trabajo diseñados por ellos mismos.

Gráfica 31. Percepción sobre los aspectos para mejorar de la Estrategia Aprende en Casa en opinión de los docentes de primaria y secundaria, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en *la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021*.

Una vez analizado el uso de los materiales, también es relevante examinar las áreas de mejora de estos. En opinión de la mayoría de los docentes de primaria y secundaria, el área de mejora más importante de la estrategia se relaciona con la necesidad de facilitar el acceso a internet gratuito y a dispositivos a la comunidad educativa, pues más del 78.0 por ciento de los participantes declararon esto. En segundo lugar, se menciona la necesidad de brindar recursos alternativos para los estudiantes que no pueden acceder a los diferentes

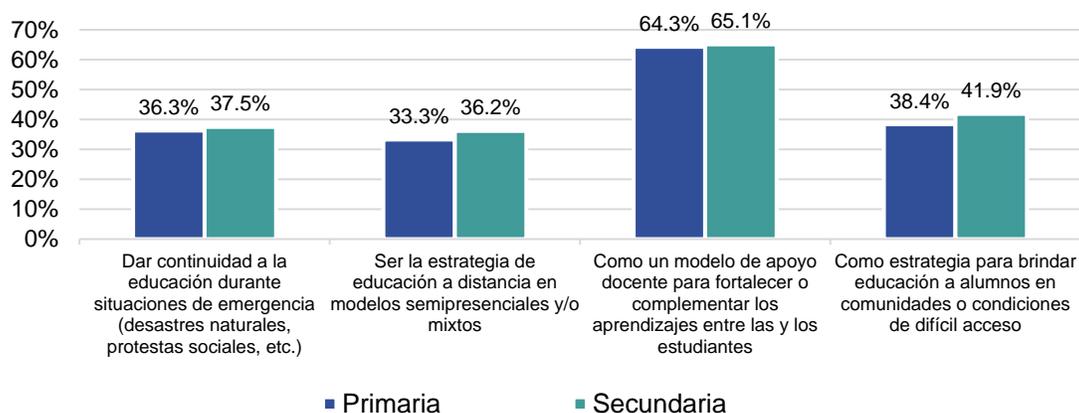
materiales transmitidos mediante recursos de las TICCAD, mientras que otros aspectos relevantes fueron la descarga de materiales para alumnos sin conexión y la carga de trabajo no pedagógico para los docentes (ver gráfica 31).

En adición a esta información, los docentes también mencionaron entre sus respuestas abiertas que un área de mejora de la Estrategia es la compatibilidad de las actividades con los planes de estudio o los LTG, lo que puede explicar el porcentaje tan alto de docentes cuyas actividades pedagógicas se apoyan principalmente en estos materiales. La adaptabilidad de los programas a las condiciones sociales y económicas de los estudiantes en diferentes contextos también es un área de oportunidad observada por los docentes en la Estrategia.

Por otro lado, estos actores también indican que la Estrategia requiere considerar el diseño y creación de planes de clase previos a la programación educativa. Esta última observación se relaciona con los hallazgos identificados previamente sobre la oportunidad y precisión de la información que la Estrategia comparte a los docentes para su planeación docente, de manera que proporcionar estos planes y programas pedagógicos a los docentes pueda ser un factor para incrementar el uso de los materiales educativos.

Los padres, madres o tutores también aportaron información relevante sobre las áreas de oportunidad uso y mejora de los materiales de Aprende en Casa, en tanto identificaron que efectivamente se requieren mejoras en los materiales, así como la implementación de medidas adicionales para el aprendizaje como el desarrollo de videollamadas con los docentes para afianzar el conocimiento de NNA.

Gráfica 32. Percepción sobre la continuidad de la Estrategia Aprende en Casa en primaria y secundaria de acuerdo con los docentes, 2021



Nota: la pregunta es de opción múltiple por lo que un mismo docente pudo contestar una o más respuestas.

Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Finalmente, también se considera relevante identificar las posibles contribuciones de mediano y largo plazo de la Estrategia a la educación. Al preguntarle a las y los maestros de primaria que participaron en la Encuesta sobre cuál sería la función de la Estrategia Aprende en Casa si esta se quedara como una medida permanente, 6 de cada 10 consideran que se podría utilizar “como un modelo de apoyo docente para ofrecer o complementar los aprendizajes entre las y los estudiantes”. Por su parte, 38.4 por ciento de los maestros señalaron que Aprende en Casa puede ser de utilidad para brindar educación a alumnos de comunidades con condiciones de difícil acceso, 36.3 por ciento opinó que podría utilizarse para dar continuidad durante situaciones de emergencia y 33.3 por ciento como parte de una modalidad mixta o semipresencial (ver gráfica 32)

Lo anterior, también es coincidente con la opinión de los docentes de secundaria: la mayoría señaló que la Estrategia Aprende en Casa podría quedarse como un modelo de apoyo docente (65.1 por ciento), seguida como una medida de apoyo para ofrecer servicios de educación a los alumnos que habitan en las comunidades más alejadas (41.9 por ciento) (ver gráfica 32).

En resumen, Aprende en Casa fue una herramienta de gran utilidad para los docentes durante el cierre de las escuelas por la emergencia sanitaria por la COVID-19, sin importar el nivel educativo, el tipo de servicio o la ubicación del plantel. Los LTG fueron claramente el elemento más utilizado por los docentes para la implementación de clases, mientras que otros componentes como los programas de televisión e internet o la página de la estrategia complementaron las actividades docentes durante este periodo.

Es importante mencionar que la utilidad de estos otros recursos pudo verse limitada por factores como la falta de acceso a las TICCAD o la misma adaptabilidad de los materiales respecto a la estructura curricular, que son elementos que la comunidad educativa manifiesta que es necesario mejorar de Aprende en Casa mediante medidas como la provisión de servicios y medios que faciliten el uso de todos estos materiales.

Es de suma relevancia señalar el papel clave que han desempeñado los docentes en la implementación de la educación a distancia, pues además de adaptar su planeación a los materiales proporcionados por la estrategia, han innovado e implementado estrategias puntuales de atención a los NNA para evitar el rezago, lo que se observa también desde la perspectiva de los padres, madres y tutores quienes se han apoyado en la labor docente.

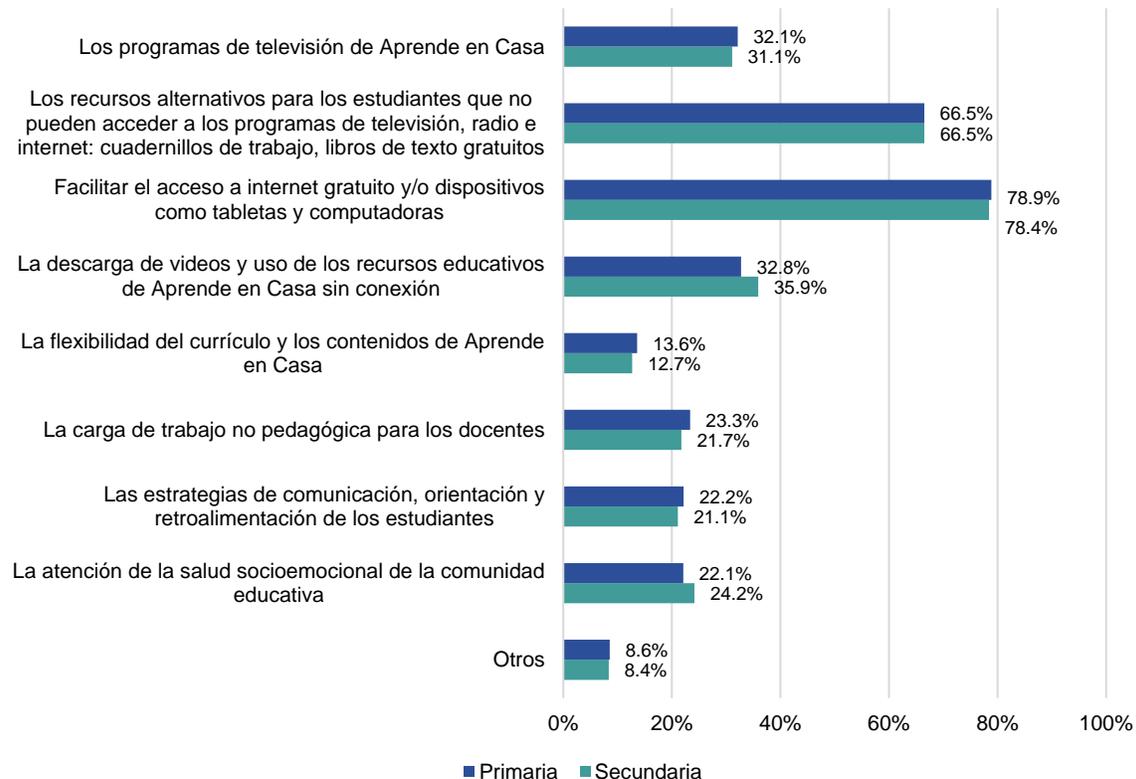
Por ello es fundamental fortalecer su labor con medios de planeación que faciliten su trabajo y reduzcan las cargas de actividades diferentes a lo pedagógico, mismas que fueron identificadas como otra área de oportunidad de Aprende en Casa.

De igual manera, se espera que en el futuro estas herramientas educativas continúen como un apoyo o complemento a la enseñanza y reforzar los aprendizajes de los estudiantes de primaria y secundaria, por lo que mejorar aspectos como el ofrecer servicio educativos para el acceso a las clases y mejorar la conectividad de la comunidad escolar son aspectos de mejora que pueden fortalecer los alcances de esta estrategia.

Retos para la comunidad escolar en el contexto de la COVID-19

Por último, como parte de los objetivos de la Encuesta se le preguntó a los participantes cuáles habían sido los principales retos que habían afrontado durante el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19, la implementación de la educación a distancia y en el proceso de reapertura de las escuelas primarias y secundarias.

Gráfica 33. Percepción sobre los retos para la educación durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 escuelas primarias y secundarias de acuerdo con los docentes, 2021



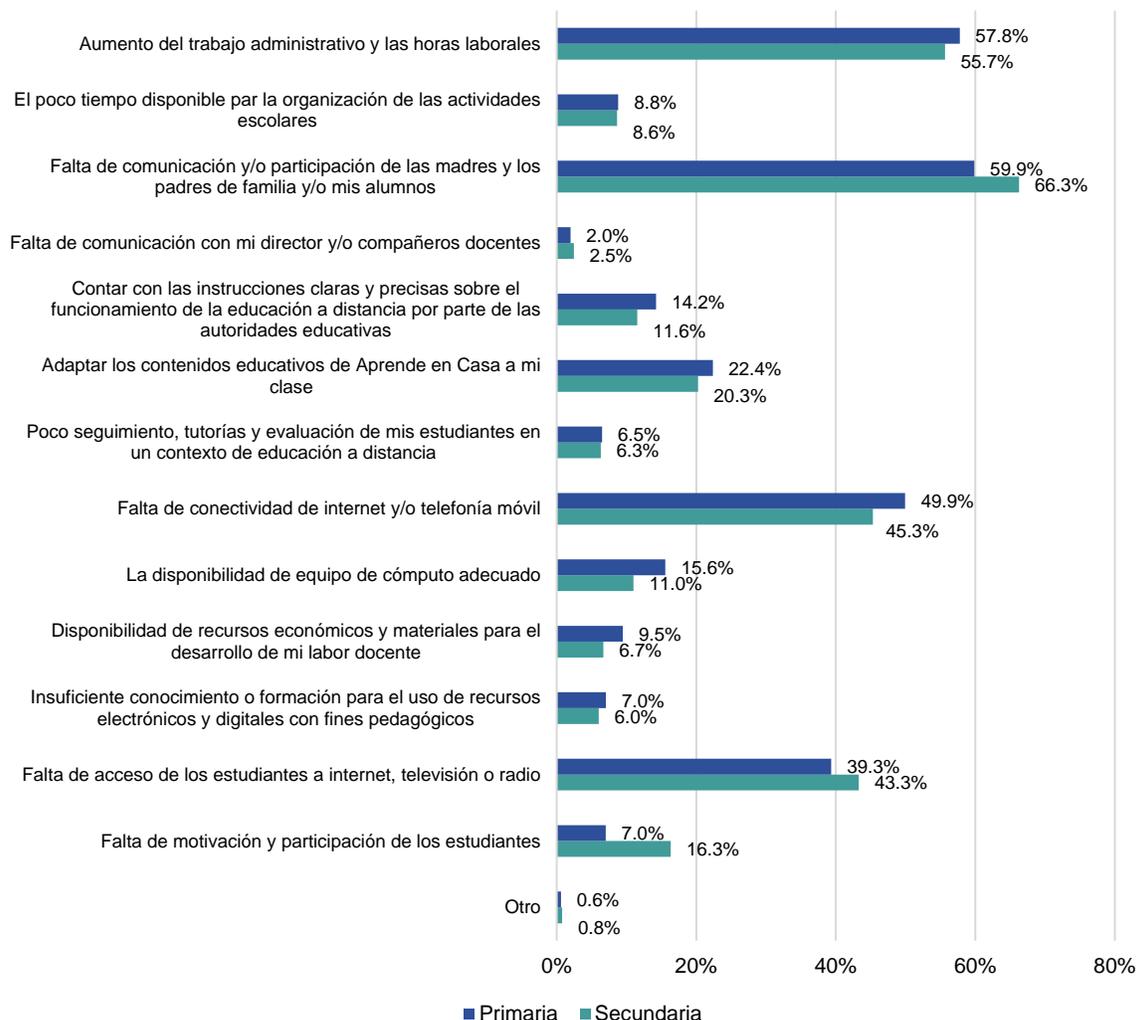
Fuente: elaboración del CONEVAL con base en *la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021*.

En relación con los principales retos que tuvieron que afrontar durante el confinamiento y el cierre de las escuelas, la experiencia de los docentes permite identificar que en ambos niveles educativos el reto más importante fue la comunicación o la participación de las madres y los padres de familia o alumnos, seguido por el aumento del trabajo administrativo y las horas laborales y la falta de acceso a internet o teléfono móvil (ver gráfica 33).

Por ámbito de la localidad resulta interesante que los docentes que participaron en la Encuesta de escuelas en zonas urbanas tuvieron más dificultades con el aumento del trabajo administrativo y las horas laborales, así como con la falta de comunicación o participación de las madres y los padres de familia o los alumnos. Por otro lado, en las zonas rurales resalta la falta conectividad de internet o telefonía móvil y la falta de acceso a internet, televisión o radio a por parte de los estudiantes.

En cuanto a los retos individuales, los maestros de primaria señalaron que dentro de sus mayores retos para el regreso a clases está el lograr los aprendizajes esperados de sus alumnos (60.1 por ciento) y la atención a la salud socioemocional de los estudiantes (43.4 por ciento); este último aspecto es más relevante para los maestros de escuelas indígenas (43.8 por ciento) (ver gráfica 34). Lo anterior es coincidente con lo señalado por los docentes de secundaria, siendo “lograr los aprendizajes esperados de mis alumnos” el reto más mencionado, principalmente por aquellos que brindan servicios en telesecundarias (59.1 por ciento), seguido por la atención a la salud socioemocional de los alumnos y el recuperar el interés de los estudiantes por las clases y la escuela. Por su parte, es importante resaltar que para los docentes de secundarias técnicas resulta importante la atención de los estudiantes que abandonaron sus estudios o se encuentran en riesgo de abandono (41.2 por ciento).

Gráfica 34. Percepción sobre los principales retos para el regreso a clases presenciales en escuelas primarias y secundarias de acuerdo con los docentes, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

La información cualitativa proporcionada por los docentes permite complementar este panorama general de los retos, pues de señalar la falta de comunicación con padres, madres y tutores y los problemas o falta de conectividad a internet como uno de los principales problemas que enfrentaron, también señalan la organización del tiempo y la elaboración de materiales adicionales como cuadernillos de trabajo.

“Los retos frecuentes en esta modalidad tuvieron que ver con la falta de comunicación, motivación, responsabilidad y participación de algunos padres con las tareas y actividades de sus hijos”.

Docente de escuela secundaria general urbana de medio nivel de rezago social.

“Los retos principales fueron la organización de los tiempos, el estrés laboral, no contar con un horario estable y definido para trabajar y el aclarar dudas hasta en fines de semana con los padres y madres de familia”.

Docente de escuela primaria general urbana de bajo nivel de rezago social.

“Uno de los retos fue no tener tiempo para mí, para mi familia, recibir trabajos y tareas fuera del horario escolar y aguantar el cansancio a pesar de todo”.

Docente de escuela primaria indígena urbana de muy bajo nivel de rezago social.

Estos retos son particularmente relevantes en tanto anteriormente se observó que los cuadernillos fueron una práctica implementada para resolver las áreas de oportunidad de los materiales de la estrategia y con esta información se identifica que también representaron un reto para los docentes. La información cualitativa de la encuesta apunta a que este reto cobró mayor importancia entre los docentes del ámbito rural respecto al urbano, con énfasis en localidades con alto grado de rezago social, lo que puede dar cuenta del esfuerzo que representa para estos actores dar una atención adecuada y pertinente a NNA ubicados en los contextos más vulnerables.

Adicionalmente, los directores de las escuelas primarias y secundarias que participaron en la encuesta agregaron en sus respuestas que la falta de disposición o tiempo por parte de los padres de familia para la supervisión y seguimiento del aprendizaje de sus hijos, así como el aumento a la carga laboral fueron uno de los principales retos que tuvieron que afrontar durante este periodo:

“El contexto de la localidad, ya que, los padres de familia por ir a trabajar no apoyaban con la educación de sus hijos”.

Director de escuela secundaria general rural de medio nivel de rezago social.

“Falta de corresponsabilidad por parte de padres de familia en la educación de sus hijos, así como la desigualdad social en la que vivimos”.

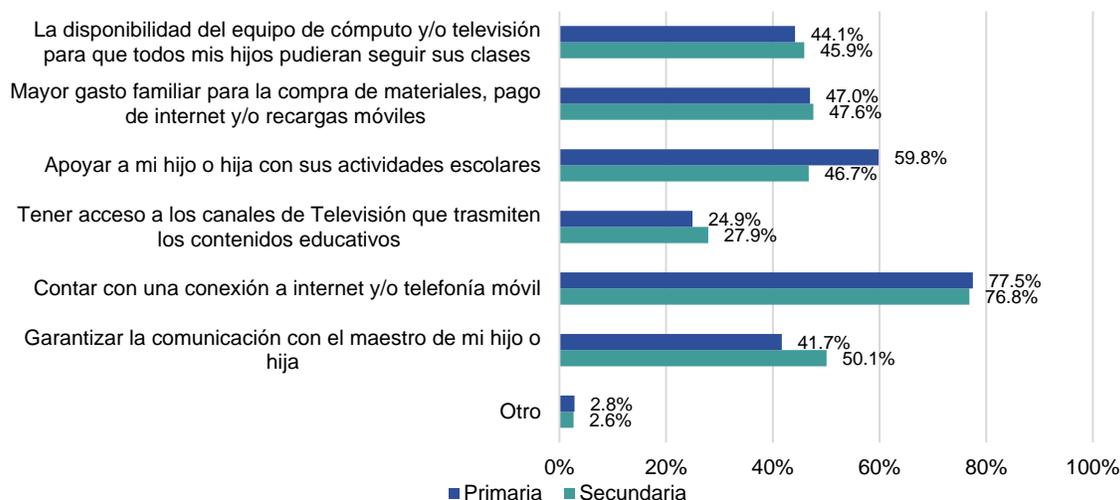
Director de escuela secundaria técnica urbana de bajo nivel de rezago social.

“Ampliar mi horario de trabajo 24 horas los 7 días de la semana para atender toda la carga administrativa que se ha triplicado por la situación que vivimos en la contingencia, la atención en el seguimiento y acompañamiento al personal docente respecto al ámbito técnico pedagógico. El vínculo que se crea para la atención a las inquietudes diversas de los padres de familia y el seguimiento en las tareas del personal administrativo”.

Director de escuela secundaria general urbana de muy bajo nivel de rezago social.

Por lo anterior, el liderazgo de las figuras directivas, la flexibilidad y apertura al cambio, la digitalización de la gestión educativa, la creación de redes de apoyo entre pares y el uso de las tecnologías de la información para eficientar el proceso de comunicación fueron algunas de las actividades que las figuras directivas tuvieron que realizar para superar los retos planteados por la implementación de la educación a distancia.

Gráfica 35. Percepción sobre los retos para la educación durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 escuelas primarias y secundarias de acuerdo con padres, madres o tutores, 2021



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en *la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021*.

En el análisis de los retos que enfrenta la educación en el contexto de la pandemia, la perspectiva de padres, madres y tutores es imprescindible, en tanto son los actores más cercanos a NNA durante el confinamiento. De acuerdo con la información obtenida de la Encuesta, el reto más importante que enfrentaron estos actores durante la educación a distancia fue contar con una conexión a internet o telefonía móvil. Se observa que este elemento es igual de relevante para los padres, madres o tutores con NNA en primaria y secundaria y en ambos implicó casi el 80 por ciento de las observaciones (ver gráfica 35).

De acuerdo con la información cualitativa obtenida de la Encuesta, la preocupación y actividades que tuvieron que realizar los padres de familia para resolver los problemas de conectividad están relacionados con los factores económicos de los hogares. Como se ha mencionado previamente, muchos hogares en México no cuentan con los recursos y equipamiento para el uso de las TICCAD, lo que derivó en que muchos hogares tuvieran que incurrir en gastos inesperados para la adquisición de estos elementos:

“Se tuvo que contratar un servicio de internet con suficiente velocidad para mis dos hijos, así como programar los tiempos de cada uno para el uso de la computadora”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela secundaria técnica.

“Tuvimos que reorganizar nuestros gastos para poder solventar el pago de Internet, la compra a crédito de un equipo de cómputo ya que tenemos dos hijos en educación básica y uno en media superior”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria general urbana de muy bajo nivel de rezago social.

Aunado a la relevancia del alto porcentaje de hogares que declararon que la adquisición de estos bienes representó un gasto adicional, se observa en la información cualitativa que algunas de las estrategias para resolver este reto fueron: solicitar apoyo económico de las redes familiares alternas, incurrir en endeudamiento para solventar los nuevos gastos o reducir el gasto en otros rubros y optimizar los recursos económicos privilegiando la educación de los NNA:

“Hablando con mi vecino para compartir internet y apoyo con familiares el uso de teléfonos o computadora por las clases en línea ya que muchas veces chocaba el horario de mis cuatro hijos”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria urbana de muy bajo nivel de rezago social.

“Adquirí una deuda de un préstamo para comprar un dispositivo para que mis hijos puedan tener sus clases virtuales, aparte baje el gasto de mi despensa y los gastos personales para pagar internet junto con un vecino”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria rural.

De acuerdo con la información indicada, incurrir en endeudamiento y apoyo familiar para enfrentar los gastos derivados de este reto, son estrategias más importantes en los hogares ubicados en contextos de alto grado de rezago social, por lo que es significativo considerar que la adquisición de estos bienes puede tener implicaciones negativas en las familias más vulnerables al propiciar una reducción del ingreso disponible para otros rubros.

En virtud de lo anterior, es relevante tomar en consideración que la falta de recursos y equipamiento tecnológico para acceder a los contenidos de la Estrategia es un reto muy importante que enfrentan los hogares en México. La información de la Encuesta da cuenta de la relevancia que ha adquirido en las familias solventar estas necesidades en detrimento del ingreso familiar, y esta información es consistente con las áreas de oportunidad observadas por los docentes y padres de familia del conjunto de acciones ofrece Aprende

en Casa, puesto que ambos actores consideraron que se requieren apoyos para acceder a este tipo de bienes y servicios.

Un segundo reto muy relevante que enfrentaron los padres, madres o tutores es la necesidad de brindar apoyo a los NNA en sus actividades escolares. Como era de esperarse, este elemento es más frecuente entre los padres con NN en primaria respecto a los de secundaria.

Lo anterior es consistente con el hecho de que, dada la naturaleza unidireccional de los contenidos de Aprende en Casa y la necesidad de usar de manera intensiva las TICCAD para el aprendizaje, los NNA requieren de un acompañamiento más cercano por parte de los padres, madres o tutores. Aunado a esto, la información cualitativa permite observar que mantener la motivación de NNA fue un reto adicional y requirió que los cuidadores destinaran más tiempo a estas labores de acompañamiento:

“Organizando tiempos. prácticamente haciendo tareas todo el día. Desde la mañana hasta la noche. Dejar mi trabajo a un lado y realizarlo en la madrugada. Orientar a mis hijos para que entendieran sus tareas y motivarlos. Fue muy difícil”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria urbana de muy bajo nivel de rezago social.

“Motivara a mi hija para que tomara sus clases en línea y no perdiera el interés, tener un espacio con un ambiente agradable para que realice sus tareas y pueda conectarse en línea con su profesor, esforzarme por tener el internet disponible para su mejor comunicación”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria urbana de muy bajo nivel de rezago social.

Dentro de esta misma información se identificó que una actividad frecuente para enfrentar este reto fue el apoyo y comunicación constante con los docentes. Si bien la comunicación con los docentes también representó un reto relevante en ambos niveles educativos, hay testimonios que dan cuenta de importancia del apoyo docente para dar seguimiento al proceso educativo de NNA:

“La verdad es que la maestra de mi hijo tuvo comunicación todo el tiempo, se conectaban tres veces a la semana con todos los alumnos y uno para los que necesitaban apoyo, además el equipo interdisciplinario de USAER siempre trabajó una vez a la semana”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria rural.

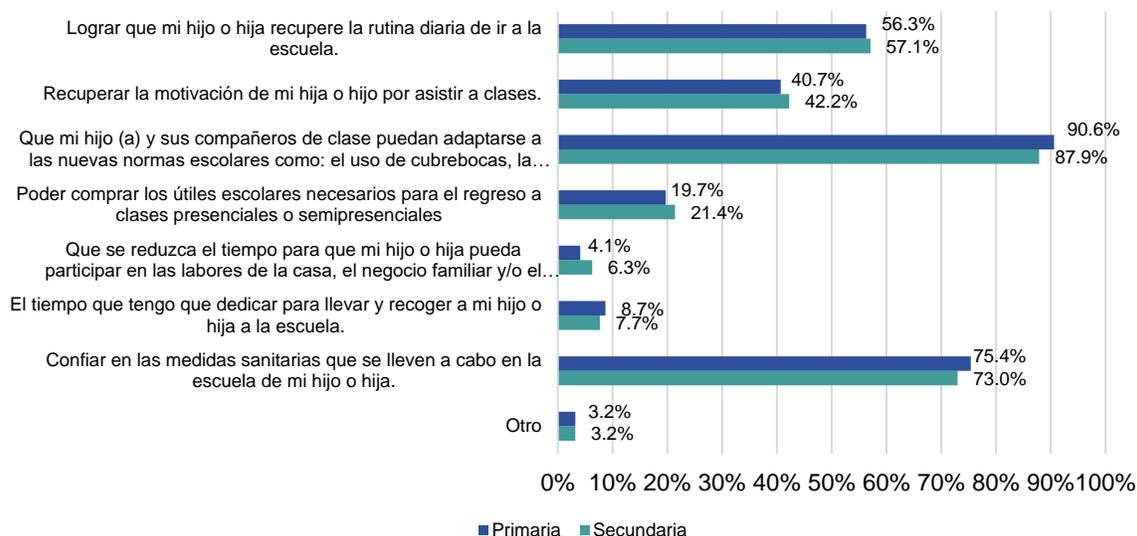
“Teniendo una buena comunicación con el maestro de mi hijo y con mi hijo y teniendo la mejor disponibilidad de tiempo para que prestar atención en sus clases en línea”.

Madre o padre de familia o tutor de escuela primaria rural.

Estos testimonios nuevamente dan cuenta de la relevancia de la práctica docente para la continuidad de la educación a distancia, y permiten confirmar las prácticas identificadas en el análisis del uso de los materiales de Aprende en Casa.

Por otro lado, respecto a los retos que observan los padres, madres o tutores en el proceso de regreso a clases, se identificó que la gran mayoría considera que su principal reto para el regreso a clases presenciales es que su hijo o pupilo y sus compañeros de clase se puedan adaptar a las nuevas normas escolares, para ambos niveles educativos sin importar el ámbito de la localidad, seguido por las medidas sanitarias que se lleven a cabo en la escuela, así como lograr la recuperación de aprendizajes de su hijo (ver gráfica 36).

Gráfica 36. Percepción sobre los retos para el regreso a clases presenciales en escuelas primarias y secundaria, de acuerdo con padres, madres o tutores



Fuente: elaboración del CONEVAL con base en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021.

Por consiguiente, de acuerdo a los diferentes actores involucrados en el proceso educativo existen una serie de retos que afronta la escuela para la reapertura de los planteles, así como el regreso a la nueva normalidad. Dentro de los más destacados se puede observar que son los relacionados con garantizar las medidas de higiene y sana distancia los que más preocupan a madres y padres de familia o tutores y a los docentes de primaria y secundaria.

Estrategia del Gobierno Federal para el regreso a clases presenciales

El gobierno federal ha manifestado la necesidad de reabrir las escuelas con el objetivo de garantizar a NNA el derecho a la educación y al aprendizaje incluso, en situaciones de emergencia, priorizando el interés superior de la niñez y considerando que la presencialidad genera mayores beneficios especialmente a estudiantes en condiciones de rezago, además de las ventajas en términos sociales para la comunidad escolar (SEP, 2021b). Lo anterior está en consonancia con las declaraciones de organismos internacionales que recomiendan a los gobiernos reabrir las escuelas como una acción de política para garantizar el acceso a la educación de NNA, en especial de aquellos que viven en entornos con pocos recursos y que no tienen acceso a herramientas de aprendizaje a distancia (UNICEF, 2021a). Por ello, a más de un año del cierre de las escuelas y de la implementación de la educación a distancia mediante la Estrategia Aprende en Casa, en mayo de 2021 la Secretaría de Educación Pública publicó una serie de documentos que delimitan las medidas para dar lugar a la progresiva reapertura de los planteles educativos a nivel nacional.

Si bien, dichos documentos no definen de manera específica una estrategia de política pública para el regreso a clases presenciales, tanto la *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19*, emitida por la SEP en coordinación con la Secretaría de Salud, como los documentos *Consideraciones generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales ciclo escolar 2020-2021* y la *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*, contienen una serie de lineamientos, consideraciones, recomendaciones, así como la lista de intervenciones públicas propuestas con el objetivo de “garantizar el derecho a la educación durante la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2 [...mediante] establecer reglas específicas que brinden orientación a las Autoridades Escolares, a las Autoridades Educativas Locales, a la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, a los particulares con reconocimiento de validez oficial, y a todos aquellos actores del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2021c).⁴¹

⁴¹ Debido a que los documentos *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19*, *Consideraciones generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales ciclo escolar 2020 – 2021*, y *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica* fueron emitidos por la SEP en coordinación con la Secretaría de salud y exponen los principales ordenamientos para la implementación del proceso de regreso a clases a nivel nacional, se considerarán como los lineamientos o los documentos marco para la implementación de la estrategia en el presente análisis.

De esta manera, los documentos emitidos por el Gobierno Federal constituyen el marco de función de los distintos actores del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el proceso de regreso a clases y, para conducir sus acciones, establecen un conjunto de intervenciones, lineamientos y componentes que pueden definirse como la Estrategia del Gobierno Federal para el Regreso a Clases (EGFRC).

Conviene mencionar que esta Estrategia se formula como una respuesta al reconocimiento de los múltiples beneficios que la escuela proporciona a NNA cuando asisten, ya que dichos beneficios se vinculan con la mitigación de las afectaciones psicosociales, en el aprendizaje y en el desarrollo personal y social derivadas de la pandemia y sus medidas de contención (SEP, 2021c).

En adición a lo anterior, la EGFRC incorpora entre sus motivaciones la consideración de que estas afectaciones no han tenido las mismas repercusiones en todos los NNA que vieron interrumpido el servicio educativo presencial, pues se identifican grupos de estudiantes cuyas condiciones los hacen más vulnerables ante las modificaciones en la modalidad educativa y la suspensión de algunos servicios como los apoyos alimentarios otorgados dentro de los planteles (SEP y Salud, 2021). De manera que en los documentos marco de la Estrategia se plantea que el regreso a la educación presencial puede representar un apoyo a las familias cuyas condiciones laborales no les permiten cuidar y brindar acompañamiento a los escolares en el aprendizaje a distancia.

Con arreglo a lo anterior, uno de los objetivos de la estrategia consiste en dar continuidad al servicio educativo durante la contingencia sanitaria derivada por la pandemia de COVID-19, priorizando el interés superior de la niñez en el acceso, permanencia y participación de la educación, y garantizando la máxima protección y beneficio de los sujetos de derecho (SEP, 2021c), lo que implica que la EGFRC busca garantizar las mismas oportunidades de desarrollo educativo para NNA afectados por la interrupción de los servicios escolares presenciales.

No obstante, dados los riesgos sanitarios que puede representar la reapertura de los centros educativos para la comunidad escolar, la EGFRC también tiene el objetivo de establecer un conjunto de lineamientos para garantizar las condiciones para la seguridad y cuidado de la salud de la comunidad educativa durante el proceso de reapertura de los planteles de todo el país (SEP, 2021c).

De acuerdo con la información disponible, es posible identificar que la EGFRC se articula alrededor de tres componentes principales para cumplir con estos objetivos: 1) *Nueve*

intervenciones. Acciones de salud, limpieza e higiene para la reapertura de las escuelas; 2) Medidas académicas que contiene acciones para la implementación de valoraciones diagnósticas y planes de atención para la recuperación de aprendizajes por parte de los educandos; 3) Medidas de organización, que incluyen acciones de coordinación y seguimiento al interior de las escuelas y para todo el SEN.

Como parte de las intervenciones que integran la oferta de la Estrategia, se identifica el establecimiento de un Sistema de Monitoreo de las escuelas⁴² en el contexto del regreso a clases que recupera información de todos los planteles de educación básica a nivel nacional, y a partir de este se generen reportes para que las autoridades educativas puedan contar con datos pertinentes sobre el avance general del proceso de apertura de los planteles y otros indicadores sobre la asistencia de los alumnos, las afectaciones de COVID-19 al interior las escuelas y el acceso a infraestructura, servicios y materiales necesarios para seguir las recomendaciones de salud e higiene (SEP y Salud, 2021).⁴³ También se observa la incorporación de otras intervenciones que, aunque ya existían antes de la EGFRC, se consideran en la atención a los retos que enfrenta el SEN en el proceso de regreso a clases, tal es el caso del SisAT⁴⁴ o la difusión del fichero *Cuidar de otros es Cuidar de Sí mismo. Herramientas de soporte socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia*.

En este sentido, a continuación, se desarrollará una descripción general de los principales componentes e intervenciones que integran la EGFRC, considerando que estos tienen el objetivo de atender retos y problemáticas vinculados de manera directa con el proceso de regreso a clases, para después analizar los mecanismos a través de los cuales estas intervenciones pueden brindar atención a un conjunto de los retos identificados en el

⁴² Para la implementación del Sistema de Monitoreo, los directores de las escuelas o encargados serán los responsables de enviar la información, mediante cualquiera de las tres herramientas dispuestas para ello: Sitio Web para el registro de los reportes por medio de cualquier dispositivo con acceso a Internet, Aplicación Android e iOS para el envío de reportes por medio de teléfonos móviles y tabletas, Excel (VBASIC) con la posibilidad de almacenar los reportes y enviarlos una vez que se tiene acceso a Internet (herramienta portátil mediante una USB).

⁴³ En la documentación se indica que este Sistema de Monitoreo se desarrollará con apoyo de las herramientas tecnológicas y permitirá generar un tablero de análisis integral a nivel Nacional, de entidad federativa, municipal, regional y a nivel de localidad. Estará a cargo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial de la SEB (CEPAL y UNESCO, 2020a).

⁴⁴ El SisAT es una iniciativa diseñada en 2012 por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la SEP y que se integró a la implementación de la educación a distancia con la Estrategia Aprende en Casa.

capítulo 1 así como si consideran las experiencias de América Latina o las recomendaciones internacionales.

Principales componentes de la estrategia

Medidas de organización

Un elemento fundamental para la implementación y seguimiento de cualquier acción de política son los espacios de coordinación y la delimitación de los actores y sus responsabilidades. Con relación a los mecanismos de coordinación y a los actores involucrados, los documentos marco establecen un conjunto de instancias fundamentales para la operación de la EGFRFC, la primera de ellas es el Equipo Directivo Estatal, cuya conformación se estableció por parte del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu) y que se integrará con delegado estatal del Conafe y representantes de los otros servicios educativos.

De acuerdo con la EGFRFC, el Conaedu es el responsable de determinar en los tres órdenes de gobierno las acciones de coordinación y las pautas de interacción a nivel nacional entre la SEP, el Gobierno federal y las autoridades educativas estatales. La función de este Equipo Directivo Estatal, que será encabezado por el titular de la autoridad educativa estatal, o bien el servidor público que este designe con un nivel no menor a subsecretario o equivalente, es establecer de manera conjunta la estrategia de regreso a clases presenciales en la entidad, considerando los lineamientos que establece la SEP para ello y a partir de la elaboración del Programa Local de Regreso a Clases (SEP, 2021b).

Por otro lado, la estrategia sugiere la conformación e instalación de un equipo de seguimiento estatal constituido por representantes de las instancias antes señaladas, con el propósito de dar seguimiento al desarrollo de las principales acciones, y para la integración de indicadores que le permitan al equipo directivo contar con información de manera oportuna sobre la implementación de la estrategia y de esta forma ratificar o rectificar las acciones que se indican en la estrategia.

El Programa Local de Regreso a la Escuela es el instrumento básico de planeación de la estrategia a nivel estatal, debido a que con él se busca identificar las acciones, propósitos, metas, seguimiento y evaluación de las acciones a realizar para el regreso a clases y debe de ser coherente con los lineamientos de la SEB. Su desarrollo es responsabilidad del Equipo Directivo Estatal y deberá considerar como temas fundamentales para su elaboración: los indicadores sobre la evolución de la pandemia, el avance de la estrategia

de vacunación del personal educativo estatal, las condiciones de agua y saneamiento en las escuelas, así como el nivel de comunicación de los docentes con sus alumnos y el grado de avance del Calendario Escolar.

El documento *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica* también establece que el Programa Local de Regreso a la Escuela debe considerar de manera específica “las acciones que tienen que ver con la adecuación de las condiciones sanitarias indispensables para un regreso seguro” (SEP, 2021a, p. 35), por lo que las autoridades educativa federales y estatales deben priorizar acciones de mejora en las escuelas para garantizar las condiciones de infraestructura necesarias para implementar las medidas de cuidado de la salud.

Otra instancia fundamental en la operación de la estrategia es el Consejo Técnico Escolar, que opera en diferentes niveles de organización del SEN y que dentro del marco del regreso a clases tiene la responsabilidad de definir el esquema de asistencia alternada para la reducción del aforo al plantel, así como el diseño de los mecanismos para mantener la educación a distancia o implementar un esquema mixto de educación a distancia y presencial (SEP, 2021b; SEP y Salud, 2021). De igual manera, corresponde al CTE la implementación de las acciones para la evaluación diagnóstica de los alumnos y el seguimiento a la información generada por el SisAT para la detección y atención al rezago y abandono escolar (SEP, 2021b).

Igualmente, este Consejo previo a la apertura de las escuelas se dedicará a organizar la comunidad escolar, planear las actividades de organización física de las escuelas y determinar las acciones pedagógicas para la atención de NNA. Para ello la SEP ha desarrollado diversos contenidos que facilitará la consulta de directrices para que dichos Consejos logren organizar el regreso seguro y ordenado de los estudiantes a los espacios educativos. Al respecto, destaca entre las directrices el documento *Recomendaciones. Útiles Escolares y Uniformes* que contienen una lista de útiles escolares para cada grado, cuya adquisición no podrá condicionar el servicio educativo, así como la instrucción de que la falta de algunos documentos no podrá ser motivo para impedir los procesos de inscripción y reinscripción de los estudiantes, o de que el uso de uniformes es voluntario en el ciclo escolar 2021-2022. Esto tomando en cuenta el impacto de la pandemia en la pérdida de ingresos y precarización de las condiciones económicas de los hogares (SEP, 2021b).

Finalmente, la tercera instancia fundamental para la implementación de la estrategia son los Comités Participativos de Salud Escolar que fueron creados en marzo de 2020 como

parte de las acciones extraordinarias para la mitigación de los contagios de la pandemia por la COVID-19⁴⁵ y serán reactivados por la EGFRC para que integren la participación de representantes de madres, padres de familia o tutores, y del personal educativo de cada escuela, coordinados por los directores. Como se abordará en el análisis del componente *Nueve intervenciones. Acciones de salud, limpieza e higiene para la reapertura de las escuelas*, los CPSE son la célula operativa que se encargará de articular, organizar e implementar las intervenciones en salud al interior de los planteles, así como establecer canales de comunicación y coordinación de la comunidad escolar con otros actores relevantes en este contexto (SEP, 2021b).

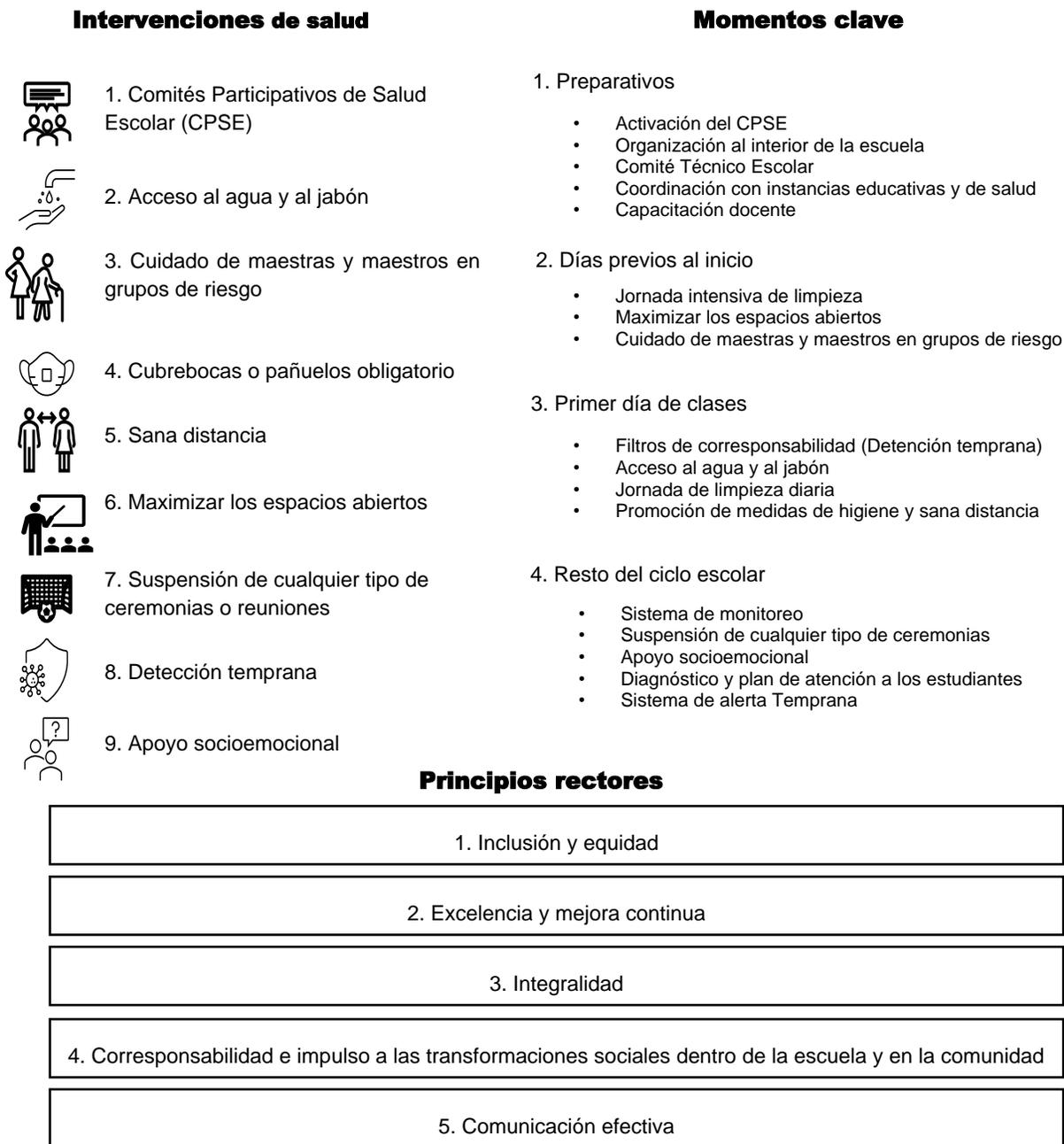
Acciones de salud, limpieza e higiene para la reapertura de las escuelas

De acuerdo con los documentos marco y en línea con el principio de garantizar las condiciones de prevención y cuidado de la salud mientras se ofrece el servicio educativo de forma presencial, la EGFRC contempla un conjunto de acciones de seguridad, salud e higiene que buscan mitigar el riesgo de contagio en los centros educativos que reabran sus puertas. Estas acciones consisten en nueve intervenciones de salud que se organizan en cinco momentos clave de implementación previos y durante la apertura de las escuelas, y que a su vez se insertan de forma transversal a cinco principios rectores derivados de la estrategia de la Nueva Escuela Mexicana⁴⁶ (ver figura 2).

⁴⁵ A través del Boletín No. 72 emitido el 16 de marzo de 2020, la SEP estableció la conformación de los Comités Participativos de Salud Escolar como parte de las medidas preventivas para evitar la propagación de la pandemia al interior de los planteles. Su conformación tiene fundamento en los artículos 78, 131 y 132 de la nueva Ley General de Educación y su instalación y coordinación es responsabilidad de los directores de las escuelas. Desde su creación se consideraron las siguientes actividades como parte de sus funciones: difundir información entre la comunidad educativa sobre las medidas para contener la propagación de la pandemia, apoyar las indicaciones de las autoridades educativas, implementar los filtros de corresponsabilidad y organizar jornadas de limpieza en los planteles. Además, este boletín establece la necesidad de mantener operando los CPSE aún después de la pandemia con el objetivo de atender los temas de higiene y salud escolar (SEP, 16 de marzo 2020).

⁴⁶ La Ley General de Educación publicada el 30 de septiembre de 2019 en el *Diario Oficial de la Federación* establece los propósitos que orientan las acciones de la Nueva Escuela Mexicana. Por lo que de acuerdo con el artículo 11 de dicha Ley el Estado mexicano “buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (Presidencia de la República, 2019).

Figura 2. Intervenciones, momentos clave y principios rectores de la Estrategia Nacional para el regreso a clases presenciales.



Fuente: elaboración del CONEVAL con información del documento Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19 (SEP y Salud, 2021).

La primera intervención de este componente es “1. Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE)” y constituyen un elemento fundamental en la implementación de toda la estrategia, pues son las unidades responsables de desarrollar una gran cantidad de actividades y

acciones para garantizar el cuidado de la salud al interior de los planteles. Las más relevantes de estas actividades son: organizar las jornadas de limpieza profunda y desinfección de los planteles previo al inicio de las clases, establecer el vínculo con las autoridades locales de salud, la promoción de hábitos de higiene personal y la operación de los tres filtros de seguridad, así como recabar la Carta Compromiso de Corresponsabilidad emitida por padres de familia y personal educativo para dar cuenta de la ausencia de síntomas de COVID-19 en los asistentes al plantel y activar el protocolo de actuación en caso de detectar posibles casos en el filtro de entrada del plantel (SEP y Salud, 2021). Asimismo, el CPSE es el principal órgano consultivo responsable de promover una comunicación efectiva con el resto de los miembros de la comunidad escolar.

Una de las actividades más relevantes que deben coordinar los CPSE es la instalación de tres filtros de corresponsabilidad a fin de monitorear y detectar oportunamente el surgimiento de un posible brote de la enfermedad COVID-19 al interior del plantel educativo (SEP y Salud, 2021). Para ello, se recomienda primero la entrega diaria de la “Carta Compromiso de Corresponsabilidad” que no es obligatoria, firmada por la madre, el padre o el tutor en el que se dé constancia de que su hijo (a) o pupilo no presenta ningún síntoma relacionado con la enfermedad en el hogar. Posteriormente, se solicita la instalación de un segundo filtro en la entrada del plantel en donde se tome temperatura, se pregunte a todos sobre posibles síntomas como fiebre, tos, dolor de cabeza, se solicite el correcto lavado o desinfección de manos al ingresar al plantel y se reciban las *cartas de corresponsabilidad* firmadas por los padres o tutores (SEP y Salud, 2021). Finalmente, se deberá instalar un tercer filtro en el salón de clase, en donde el docente es el responsable de monitorear la presencia de algún síntoma entre sus educandos (SEP, 2021b).

Además de estas actividades, al operar los filtros sanitarios al interior de las escuelas, los CPSE también tienen la responsabilidad de implementar los escenarios de actuación ante COVID-19 en los planteles,⁴⁷ lo que implica que estos órganos son los encargados de establecer la comunicación y coordinación de las escuelas con las autoridades locales de salud para la remisión y seguimiento de los posibles casos de COVID-19, así como la

⁴⁷ Los escenarios de actuación ante COVID-19 consisten en lineamientos para el establecimiento de protocolos y medidas de seguridad en las escuelas ante posibles casos de contagio. Forman parte de la octava intervención de este componente (*Nueve intervenciones. Acciones de salud, limpieza e higiene para la reapertura de las escuelas*) y se abordarán de manera extensa más adelante. Es importante mencionar que estas intervenciones se definieron con base en el documento “*Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*” recuperado en agosto de 2021 y compartido por la SEP al CONEVAL en el marco de la evaluación.

activación de las acciones determinadas en cada escenario de posible contagio y la transmisión de la información a toda la comunidad educativa.

En cuanto a los recursos necesarios para el desarrollo de dichas actividades, los lineamientos establecen que los CPSE, con el apoyo de los padres, madres y tutores, son los responsables de garantizar el acceso a los materiales de higiene y desinfección de los planteles, así como a los instrumentos y recursos necesarios para la instalación de los filtros sanitarios (SEP y Salud, 2021).

La intervención 2. “Acceso a Agua y Jabón”, consiste en establecer que las escuelas dispongan de agua, jabón, toallas de papel para el secado de manos y depósitos de basura protegidos con bolsa de plástico en baños y salones. Lo anterior, con arreglo a que el lavado frecuente de manos es una medida preventiva importante para evitar la propagación de la pandemia y que, por lo tanto, debe ser una práctica frecuente durante la jornada escolar (SEP y Salud, 2021).

Por otra parte, se establece que las autoridades educativas federales y estatales deberán prever la instalación de estaciones de lavado de manos y la distribución regular de implementos de limpieza para la escuela y el aseo personal, o en su defecto, la entrega de recursos para que el personal directivo de la escuela adquiera los mismos, así como priorizar las acciones de mejora en las escuelas ubicadas en municipios de alto o muy alto rezago social y localidades rurales en el marco del programa La Escuela es Nuestra o cualquier otro programa análogo (SEP, 2021b).

Respecto a la intervención 3. “Cuidado de maestras y maestros en grupos de riesgo” está considera a docentes que son adultos mayores de 60 años, mujeres embarazadas, personas con enfermedades crónicas, que padecen de obesidad o sobrepeso, o que tienen responsabilidades de cuidado en el hogar y la medida hace hincapié en la flexibilidad que debe tener la escuela con la asistencia de los estudiantes, así como de todo el personal educativo que registre las condiciones anteriores (SEP y Salud, 2021).⁴⁸

De manera similar a la intervención sobre acceso a agua y jabón, la intervención 4. “Cubrebocas obligatorio” tiene el objetivo de formalizar las medidas de cuidado de la salud al interior de los planteles, además de establecer medidas complementarias como la disposición de cubrebocas de repuesto por parte de NNA y de la comunidad educativa.

⁴⁸ Por lo anterior, se recomienda utilizar la calculadora de complicaciones de salud por el COVID-19 diseñada por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y disponible en la siguiente página: <http://www.imss.gob.mx/covid-19/calculadora-complicaciones>

Para ello, los documentos marco ofrecen un instructivo para la elaboración de cubrebocas caseros y se establece que las escuelas, en coordinación con las comunidades escolares, deberán asegurar la disponibilidad de dichos cubrebocas de reserva.

En cuanto a la intervención 5. “Sana Distancia”, esta contiene propuestas de esquemas para reducir la capacidad de atención de los inmuebles educativos a través de organizar la asistencia alternada de los escolares, de tal manera que cada día asista el 50 por ciento de la matrícula del plantel, mientras que el otro 50 por ciento deberá atender su aprendizaje desde casa (SEP y Salud, 2021).

Considerando lo anterior, los lineamientos proponen los siguientes mecanismos para garantizar el aforo reducido en los planteles de educación básica:

- Para primarias de organización completa: asistencia alternada por inicial del apellido y días de la semana.
- Para secundarias con un número significativo de estudiantes: asistencia alternada por semana en función de la inicial del apellido paterno (semana 1 asisten alumnos con inicial de la “A” a la “M” y semana 2 alumnos con inicial de la “N” a la “Z”). Esto para garantizar que los estudiantes reciban clases de todas las asignaturas.
- Para escuelas con matrículas pequeñas: asistencia alternada por ciclo o incluso asistencia de todos los estudiantes, siempre que pueda garantizarse la sana distancia durante las clases.
- Organización de horarios escalonados a fin de evitar aglomeraciones en el inicio, fin y el receso de la jornada escolar.

Por otra parte, en el documento *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica* se sugieren opciones adicionales para el desarrollo de la asistencia alternada que contemplan educación mixta y actividades en casa:

- Dos días de clases presenciales y tres días de actividades escolares en casa.
- Dos días de clases presenciales, dos días de actividades escolares en casa y un día de clases a distancia.
- Para el caso de secundaria, alternar la asistencia por semana seccionando los grupos: tres días de la primera semana y dos de la segunda semana asistirá la primera sección del grupo. La segunda sección del grupo asistirá dos días de la primera semana y tres días de la segunda semana.

La Estrategia precisa que se debe garantizar que NNA cuenten con el mismo número de horas en la escuela y a distancia, y todas las actividades pedagógicas serán organizadas por las y los maestros. En la Estrategia se menciona que cada sesión durará máximo 50 minutos, y entre cada clase se deberá realizar un receso de 10 minutos para la desinfección los espacios, al igual que organizar horarios escalonados para evitar aglomeraciones que pueden presentarse al inicio, al fin de la jornada y en el receso escolar. Además, los lineamientos de la Estrategia establecen que para la asistencia se debe considerar que los estudiantes sean atendidos en el horario regular de cada nivel y modalidad educativa, considerando jornadas con un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas.

Es importante observar que la intervención 5. “Sana Distancia” plantea alternar la educación presencial con la educación a distancia, para lo cual se requiere el diseño de una “estrategia mixta de regreso presencial y el programa Aprende en Casa, que hace factible continuar el aprendizaje de carácter equitativo, a través de la asistencia a clases presenciales, la presencia en comunidades más apartadas y el uso de medios auxiliares como: los libros de texto gratuitos, la televisión, la radio e internet a través de una plataforma” (SEP, 2021c, p. 2). En este sentido, el documento *Consideraciones generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales* también establece que, en la implementación de esquemas mixtos de educación y para garantizar la equidad del servicio, es necesario que NNA accedan al mismo tiempo de educación presencial y a distancia.

Adicionalmente, es importante mencionar que la responsabilidad de definir la estrategia de asistencia alternada conveniente para cada plantel corresponde al CTE, en acuerdo con las madres, padres de familia y tutores.

Por otro lado, la intervención 6. “Optimizar el uso de espacios abiertos”, consiste en acciones para evitar aglomeraciones dentro de los planteles y recomienda el uso de espacios comunes, como áreas de juego techadas, para la impartición de las clases. Para esto la EGFRFC recomienda implementar acciones como señalar el sentido del tránsito de los espacios comunes y maximizar el uso de los espacios abiertos como los patios con techumbre, espacios techados de juego o instalaciones adicionales como oficinas

administrativas (SEP y Salud, 2021), en caso de que no sea posible garantizar la sana distancia con las instalaciones habituales para impartir clases.⁴⁹

La intervención 7. “Suspensión de ceremonias o reuniones”, tiene lineamientos para evitar realizar actividades que impliquen aglomeraciones, así como sugerencias para desarrollar las actividades que se consideren necesarias guardando las medidas de prevención en salud.

Por otra parte, la intervención 8. “Detección temprana. Escenarios de actuación ante casos de COVID-19” consiste en el establecimiento de protocolos y mecanismos de actuación en el plantel ante posibles casos de contagio, esto mediante la definición de tres escenarios diferentes: uno sin casos sospechosos, el escenario dos con un caso sospechoso y el tercero con dos o más sospechosos o con uno o más casos confirmados. De acuerdo con este esquema, el grupo de escolares afectado deberá suspender de manera inmediata clases y permanecer en asistencia alternada si se detecta un caso sospechoso (escenario 2), mientras que en el escenario 3 deberán suspenderse clases de manera temporal en toda la escuela y realizar jornadas de sanitización.

Respecto a los profesores, en el escenario 2 se establece que estos deberán continuar asistiendo al plantel, mientras que en el escenario 3 la estrategia indica dar continuidad a la educación mediante el esquema a distancia. Es importante mencionar que en los dos escenarios con posibles casos de COVID-19 se requiere la participación de la autoridad escolar y del CPSE, de las AEL, los jefes de sector, supervisores y directores en la organización de las actividades al interior de la escuela, así como de las autoridades de salud locales, aunque son las AEL y el CPSE quienes se encargan de comunicar a la comunidad educativa las acciones a seguir (SEP y Salud, 2021).

Así, cuando en el salón de clases se identifique un caso sospechoso por el personal de la escuela, como medida preventiva se deberá separar a la persona del grupo en un área designada, se le explicará la situación y se debe llamar a su madre, padre o tutor, para indicarle que: a) los síntomas manifestados por el estudiante podría tratarse de un posible caso de COVID-19 y que debe ser diagnosticado por personal médico; b) deberán llevar cuanto antes al estudiante a la unidad médica que le corresponda; c) la madre, padre de familia o tutor tendrá la obligación de informar del diagnóstico a la dirección de la escuela

⁴⁹ De acuerdo con la *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19* se deberán de colocar los asientos de las y los alumnos a una distancia libre de 1.5 metros de distancia hacia sus cuatro lados (SEP y Salud, 2021).

en un término no mayor de 48 horas y proporcionar sus datos de ubicación; d) si no se localiza a la madre, padre o tutor, se deberá mantener al estudiante en la escuela, en un sitio adecuado para observación; y, e) se suspenden temporalmente las clases presenciales en el grupo (SEP, 2021a).

Finalmente, la intervención: 9. “Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes”, consiste en acciones de capacitación, materiales y una serie de recomendaciones para dotar a los docentes de herramientas que les permitan identificar y atender afectaciones socioemocionales generadas por la pandemia, con el objetivo de sentar las bases para el aprendizaje de los escolares y mejorar su desempeño.

Para ello, la SEP sugiere que durante el regreso a clases se le dé prioridad a la recuperación de los aprendizajes, al “desarrollo socioemocional, a la formación de hábitos congruentes con estilos de vida saludables y al desarrollo de habilidades intelectuales que constituyen la base del aprendizaje autónomo” (SEP, 2021c, p. 42). Asimismo, la estrategia establece las pautas para la promoción del apoyo socioemocional de la siguiente manera:

- A. Previo el inicio del ciclo escolar: sensibilización, confianza y comunicación;
- B. Los primeros días de clases: reconocimiento de emociones, compartir experiencias, espacio seguro, rutina y contexto social y evitar estigma;
- C. Las primeras semanas de clase; confianza, apoyo socioemocional, compromiso y calma;
- D. Durante todo el ciclo escolar; contacto, monitoreo de autocuidado, resiliencia y signos de alarma (SEP y Salud, 2021).

La intervención también recomienda organizar ambientes de escucha, y apertura para la identificación y expresión de emociones poniendo a disposición de los docentes cursos y materiales pedagógicos (SEP, 2021c).⁵⁰ Una de las herramientas fundamentales de esta intervención es el fichero *Cuidar de otros es Cuidar de Sí mismo. Herramientas de soporte Socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia*, que fue diseñado en el marco de la Estrategia Aprende en Casa II, en junio de 2020, con el objetivo de apoyar las

⁵⁰ La SEP ha puesto a disposición de las y los maestros materiales que pueden ayudar a orientar las acciones para el apoyo socioemocional de sus alumnos, como por ejemplo el fichero *Cuidar de Otros es Cuidar de Sí mismo. Herramientas de Soporte Socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia*. Asimismo, se han diseñado cursos de capacitación en línea como *Cuidando la salud mental de las niñas, niños y adolescentes en el regreso a la escuela. Estrategias de intervención para profesores en el salón de clases* (SEP, 2021b).

actividades docentes en esta materia durante la educación a distancia y en el confinamiento.

Además de las anteriores acciones de capacitación, esta intervención incluye un curso en línea sobre temas de salud mental en la infancia, seminarios para retroalimentar dicho curso y un curso en línea dirigido específicamente a docentes de educación especial. De igual manera se brinda información sobre señales de alarma en función de la edad de los escolares, para apoyar a la detección de problemáticas socioemocionales por parte de los docentes y padres de familia, y se sugiere la remisión de los posibles casos a la institución de salud mental correspondiente a la localidad. Dichas acciones se realizarán en coordinación con la Secretaría de Salud, que también aportará información sobre salud mental, así como capacitaciones en línea para brindar herramientas de bienestar socioemocional para para docentes.

Así, con el apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se debe identificar, en la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela, servicios de apoyo en áreas como rehabilitación o psicología y establecer los acuerdos necesarios que permitan referir a estudiantes con necesidades de ayuda especializada. Asimismo, se prevé un instrumento de telementoría derivado del programa de soporte socioemocional ISSSTE-SEP (SEP, 2021b).

Finalmente, un elemento relevante es la incorporación de información sobre el proceso de apertura de las escuelas y el seguimiento a algunas problemáticas vinculadas con este mediante el Sistema de Monitoreo propuesto en los documentos de la EGFRC. Para el caso de las intervenciones del componente *Nueve intervenciones. Acciones de salud, limpieza e higiene para la reapertura de las escuelas*, se establece que este sistema recuperará información sobre la suspensión, reanudación de clases o posibles casos de contagio derivada de la implementación de la intervención 8. “Detección temprana. Escenarios de actuación ante casos de COVID-19”, así como sobre el monitoreo del tipo de abastecimiento de agua; la continuidad el servicio; la disposición de lavamanos, jabón, toallas, botes de basura y acceso a infraestructura para garantizar la sana distancia (SEP y Salud, 2021).

Medidas académicas

La pandemia ha alterado el funcionamiento de los ciclos escolares, por ello con el fin de asegurar la continuidad de los aprendizajes, particularmente de aquellos estudiantes que

no cuentan con las condiciones adecuadas para avanzar en sus logros académicos y considerando los diferentes aspectos que pueden dificultar el acceso al derecho a la educación de los estudiantes, la SEP en la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica (SEP, 2021a), ha integrado varias medidas académicas que han sido establecidas mediante Acuerdo.⁵¹ Dichas medidas son: evaluación del aprendizaje,⁵² valoración diagnóstica, plan de atención y capacitación docente.

La evaluación del aprendizaje es la primera medida del componente Medidas académicas de la EGFRC y tiene como propósito aportar información para mejorar la acción educativa, teniendo en cuenta los procesos de adaptación actuales. Por ello, determina que los docentes deben enfocarse a la función formativa de la evaluación, con el fin de identificar los aspectos que limitan el logro de los aprendizajes y así implementar estrategias complementarias que faciliten y mejoren el aprovechamiento académico, en este sentido, la evaluación como herramienta para la asignación de calificaciones pasa a un segundo plano y solo se asignan calificaciones en los casos donde la maestra o el maestro cuente con información suficiente.

En este sentido, el proceso de evaluación se desarrolla teniendo en cuenta tres criterios, los cuales están relacionados con el nivel de comunicación y participación de los estudiantes: a) comunicación y participación sostenida, b) comunicación intermitente y baja participación en actividades propuestas por el profesor o profesora y c) comunicación prácticamente inexistente; por cada criterio. El Acuerdo fija el modo de registro en la boleta de evaluación, especificando que para los dos últimos criterios la calificación se reportará hasta que concluya el periodo extraordinario de recuperación de los estudiantes.

La estrategia del Gobierno federal también considera relevante atender y mitigar las afectaciones en el aprendizaje y sano desarrollo de NNA derivadas de la pandemia; por

⁵¹ ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. Así como del Acuerdo número 16/06/21, por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

⁵² "ACUERDO número 14/07/20 por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos Planes y Programas de Estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos". publicado en el DOF el 3 de agosto de 2020. El Acuerdo establece que, para la jornada de limpieza escolar, se deberán instalar los Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE) en el marco de los Consejos de Participación Escolar.

ello, de acuerdo con el documento *Consideraciones generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales*, se establece la necesidad de realizar la valoración diagnóstica de los estudiantes y la elaboración de un plan de atención derivado de ello.

La valoración diagnóstica tiene el objetivo de conocer cuáles han sido los aprendizajes obtenidos por los alumnos y cuáles más requieren ser reforzados en las áreas de Lectura y Matemáticas (SEP, 2021a). Para su desarrollo se ofrece el documento *Orientaciones pedagógicas para el inicio y organización del ciclo escolar 2020-2021. Guía para el trabajo docente*, y se recomienda que se desarrolle durante las primeras semanas de clases, de manera que permita al personal docente conocer los logros y las diferentes problemáticas que tuvieron que enfrentar sus alumnos durante la pandemia; la implementación de esta medida es responsabilidad de los maestros.

Igualmente, la estrategia señala que la valoración se aplicará a partir de segundo grado de primaria hasta tercer grado de secundaria, una vez que los estudiantes regresen a las aulas en el inicio del nuevo ciclo escolar 2021-2022 (SEP, 2021a). Para ello, la SEP y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) entregarán materiales que faciliten el proceso de valoración diagnóstica: guías, instrumentos de evaluación, hojas de respuesta, sistema de captura de respuesta y calificación, plantillas de respuesta, videos tutoriales y sistemas de reporte de resultado por alumno, grupo y escuela. La estrategia ofrece diferentes opciones para implementar dicho proceso con el propósito de adaptarse a los diferentes contextos escolares, ya sea imprimiendo la valoración o desarrollándola en medios digitales o en línea.

En adición a lo anterior, el documento *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica* ofrece una serie de recomendaciones y sugerencias de acciones a implementar por los docentes para la recuperación de los aprendizajes por parte de los educandos, así como acciones para la prevención del abandono escolar y los mecanismos de retención, dentro de las cuales se observa la adaptación del SisAT. Cabe mencionar que el SisAT ya formaba parte de las medidas auxiliares implementadas para identificar posibles casos de abandono escolar y ejercer acciones en el contexto de la Estrategia Aprende en Casa (SEP, 25 de junio 2020).

Estos documentos también sugieren identificar y valorar al interior de las escuelas los casos de alumnos en riesgo de abandono, definir estrategias de búsqueda activa de estudiantes que no se hayan matriculado y la motivación a madres, padres de familia y tutores para que

mantengan a sus hijos e hijas dentro del sistema educativo mediante campañas de comunicación y mensajes de texto constantes (SEP, 2021b).

Asimismo, la *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica* menciona que con el fin de apoyar a las maestras y maestros en la construcción del plan de atención y atender las necesidades de sus alumnos frente a la pérdida de aprendizajes, el abandono escolar y el rezago, la Subsecretaría de Educación Básica elaboró materiales de apoyo que incluye el documento *Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de Educación Básica*.

Adicionalmente, la Estrategia señala que la valoración diagnóstica y el plan de atención se realizarán a todos los educandos, pero dará prioridad a aquellos con niveles de comunicación intermitente, baja e inexistente participación, y establece que el titular del grupo podrá emitir recomendaciones específicas a las madres y padres de familia o tutores en los casos en que, a su juicio, sea necesario.

Así mismo, la Estrategia emite recomendaciones a los docentes para fortalecer el trabajo y organización académica. En este sentido para la recuperación de los aprendizajes la Estrategia sugiere, entre otros 1) recuperar los resultados de evaluaciones diagnósticas independientes para contar con mayor información y bases más sólidas para definir las políticas educativas; 2) diseñar programas remediales con un currículo simplificado y, después, volver a valorar a los alumnos con el fin de canalizar a los más rezagados a programas de apoyo adicionales; 3) prever apoyos académicos especiales para fomentar los procesos de recuperación de aprendizajes de NNA con fuertes rezagos y en riesgo de abandono; 4) favorecer el apoyo individualizado a estudiantes, cuando la situación lo amerite; 5) promover distintos modelos de recuperación de aprendizaje, tales como clases adicionales, aprendizaje acelerado y otras fórmulas que hayan acreditado su eficacia, entre otros.

Para el aspecto de prevención del abandono escolar y mecanismos de retención, la Estrategia propone, entre otros: 1) recopilar, a nivel de escuela, datos de alumnas y alumnos que permitan trazar intervenciones más específicas para aquellos con mayores desventajas sociales, a fin de focalizar la atención en aquellos en riesgo de abandono; 2) definir una estrategia de búsqueda activa de estudiantes matriculados que no se hayan reincorporado a clases presenciales; 3) diseñar una campaña masiva diversificada para maximizar las tasas de reinscripción (utilizando idiomas pertinentes y formatos accesibles

adaptados a las poblaciones de interés); 4) apoyar y motivar a las madres, padres de familia o tutores para que mantengan a sus hijas e hijos dentro del sistema educativo, esto mediante el apoyo de campañas generales de comunicación, así como de mensajes de texto constantes.

A partir de la valoración diagnóstica, se lleva a cabo un plan de atención que se considera a las medidas académicas como la tercera intervención del componente. Los lineamientos de la EGFRFC establecen el desarrollo e implementación de dicho plan por parte de los docentes, bajo un esquema de nivelación de los aprendizajes necesarios para que el educando los consolide o adquiera según el grado escolar en el que se encuentra o la asignatura correspondiente (SEP, 2021b). Por ello, el docente también es responsable del diseño e implementación de este plan de atención y podrá emitir recomendaciones específicas a los tutores del NNA en caso de que sea necesario. Para el desarrollo de esta actividad también se propone utilizar el documento *Orientaciones pedagógicas para el inicio y organización del ciclo escolar 2020-2021*.

De acuerdo con el documento *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica*, la EGFRFC plantea que para el ciclo escolar 2021-2022, el plan de atención expandirá sus alcances, contará con actividades adicionales, tutorías personalizadas, ampliaciones de horarios y otro tipo de estrategias que faciliten tanto la recuperación de los aprendizajes como el avance al siguiente grado escolar (SEP, 2021b).

En cuanto a las medidas de capacitación docente, la estrategia señala diversos materiales dirigidos a la comunidad escolar sobre los diferentes aspectos vinculados con la pandemia y medidas de higiene, limpieza y protección para la reapertura de las escuelas, además de diversos cursos que se encuentran en la plataforma de MéxicoX relacionados con gestión de riesgos y apoyo socioemocional, herramientas educativas y tecnologías digitales.

Por otra parte, la SEP desarrolló el Taller Intensivo de Capacitación Docente. Reflexiones, Estrategias y Compromisos para el Regreso a Clases (SEP, s.f.d), con el fin de fortalecer las habilidades y saberes de los maestros para afrontar los desafíos que representa el regreso a clases, mediante el uso de herramientas de diagnóstico del aprendizaje, la reflexión sobre su práctica docente para reconocer, reforzar e innovar las estrategias de atención.

Respecto al seguimiento de las intervenciones del componente medidas académicas, los lineamientos de la EGFRFC establecen que son los CTE los responsables de dar

seguimiento y validar la implementación de las medidas docentes para la atención de los alumnos (SEP, 2021a), sin embargo, también se identifica que el Sistema de Monitoreo del proceso de reapertura de las escuelas reunirá información sobre el seguimiento de la asistencia escolar de los alumnos, a fin de identificar aquellos que, por su ausentismo, podrían tener mayor riesgo de dejar sus estudios de forma temporal o permanente (SEP y Salud, 2021).

Asimismo, la EGFRC establece que el Sistema de Monitoreo para el regreso seguro a clases presenciales incluirá información oportuna sobre el avance académico de las escuelas. Para ello, el personal directivo de los planteles educativos deberá informar mediante diversas aplicaciones o herramientas, la asistencia de alumnos y del personal, así como los motivos de inasistencia, el número de alumnos en riesgo de abandono o que necesitan apoyo personalizado.

Finalmente, es de resaltar que la estrategia establece directrices puntuales para buscar hacer más eficiente el desarrollo de los aprendizajes bajo las circunstancias actuales, ya que se menciona que el trabajo presencial se reducirá y, adicionalmente, se enfocará en recuperar los aprendizajes que le permitan a los estudiantes obtener logros académicos y desarrollar habilidades relevantes para la vida (SEP, 2021b). Para ello, determina por ejemplo, que el trabajo educativo se concentre en aquellos contenidos realmente fundamentales y dejar en segundo plano contenidos puramente informativos, propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales que constituyen la base del aprendizaje autónomo, favorecer la sustitución de tareas o actividades aisladas por experiencias significativas de aprendizajes clave, reforzar el tiempo del aprendizaje dentro de los márgenes establecidos por la SEP, promover la generación de redes de tutorías, alentar la formación de comunidades de aprendizaje y poner especial atención en NNA en riesgo de abandono procedentes de grupos en condiciones de alta vulnerabilidad, entre otras.

Atención a los retos en materia educativa

Como se observó en la descripción anterior, la EGFRC contempla intervenciones que pueden contribuir a la atención de un conjunto de los retos delimitados en el capítulo 1 del presente documento, esto debido a que dicha estrategia tiene entre sus objetivos atender problemáticas vinculadas con el proceso de regreso a clases y el sostenimiento de la continuidad educativa bajo una modalidad mixta, contemplando la educación a distancia y presencial en los casos en los que las condiciones epidemiológicas lo requieran. Además,

estas acciones buscan garantizar el acceso al servicio educativo con equidad, brindando atención mediante la educación presencial a los NNA con mayores afectaciones en el ejercicio de este derecho.

En este sentido, a continuación, se desarrollará un análisis general de los mecanismos a través de los cuales cada una de las intervenciones descritas anteriormente puede contribuir a la atención de los retos delimitados en este documento. Para determinar si una intervención contribuye de manera directa a la atención de un reto, se buscó identificar si esta busca incidir en alguna de las problemáticas definidas dentro del mismo, para después identificar el mecanismo, servicio y tipo de apoyo que contribuye con esta atención. A partir de esto, se clasificaron las diferentes intervenciones de acuerdo con la DRPCE en la que se agrupa el reto que atiende.

Con base en lo anterior, también es posible identificar intervenciones que no se dirigen directamente a la atención de un reto o que por su mecanismo, servicio y tipo de apoyo que brindan no contribuyen directamente a resolver una problemática asociada. Para efectos del presente análisis, se considera que estas intervenciones pueden asociarse a las DRPCE que agrupan los diferentes retos, pero no contribuyen directamente con la atención de estos.

Como resultado de esta revisión es posible observar que el conjunto de intervenciones que forman parte de la EGFRFC puede vincularse con todas las DRPCE en el contexto de la pandemia y que, de acuerdo con los diferentes mecanismos de intervención, esta atención se concentra en la dimensión Capacitación Docente, específicamente en el reto 3.3 Formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia (ver cuadro 26). De igual manera se observa que las intervenciones 1. “Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE)”, 5. “Sana distancia” y 9. “Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes”, pueden asociarse a diferentes DRPCE, aunque es necesario señalar que esto no significa que contribuyen a la atención de los retos de todas las dimensiones en las que se encuentran vinculadas.

Cuadro 26. Mecanismos de atención de la Estrategia del Gobierno federal para el Regreso a Clases de acuerdo con las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación en el contexto de la pandemia de COVID-19

DRPCE	Reto asociado a la dimensión	Intervención	Mecanismo
1. Modalidad educativa	1.1 Implementación del currículo y adaptación de los	Implementación de educación a distancia o modalidad mixta	Uso de los materiales y plataformas de la Estrategia Aprende en Casa para la implementación de la educación a distancia.

DRPCE	Reto asociado a la dimensión	Intervención	Mecanismo
	contenidos a la educación a distancia.	con Aprende en Casa	
	1.2 Uso de la jornada escolar para las actividades lectivas.	Intervención 5. Sana distancia	Recomendaciones para implementar esquemas de asistencia alternados y horarios escalonados.
2. Infraestructura educativa y recursos materiales	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Intervención 2. Acceso a agua y jabón	Recomendación de garantizar el acceso a agua y jabón, toallas de papel para el secado de manos en los planteles. Previsión de instalación de estaciones de lavado de manos y distribución regular de implementos de limpieza. Priorización de acciones de mejora en escuelas ubicadas en municipios de alto y muy alto rezago social con el Programa La Escuela es Nuestra.
		Intervención 1. Comités Participativos en Salud Escolar (CPSE)	Provisión de los materiales e insumos para la instalación de filtros sanitarios y la de limpieza de los planteles.
	2.2 Disponibilidad de espacios que permitan la sana distancia	Intervención 5. Sana distancia *	Recomendaciones para evitar aglomeraciones, para la reorganización del salón de clases, la implementación de una modalidad mixta presencial-distancia y esquemas de asistencia y horarios alternados.
		Intervención 6. Optimizar el uso de espacios abiertos *	Acciones para evitar aglomeraciones en espacios comunes y recomendaciones para acondicionar instalaciones temporales al aire libre.
3. Capacitación docente	3.3 Formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia	Cursos en coordinación con el IMSS. Educación Básica: Retorno Seguro	Cursos en línea para capacitar e informar al personal docente, comunidad educativa y al público en general sobre los aspectos de la pandemia y las medidas para evitar su propagación.
		Intervención 9. Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes	Entrega del fichero <i>Cuidar de otros es Cuidar de Sí mismo. Herramientas de soporte socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia</i> ", un curso en línea sobre trastornos socio afectivos en NNA y una serie de seminarios para su atención. Un curso en línea para docentes de educación especial, y entrega de información e implementación de talleres para el bienestar emocional.
		Intervención 8. Detección temprana. Escenarios de actuación ante los casos de COVID-19	Recomendaciones para la detección, referencia y seguimiento de los casos de COVID-19 en el plantel, además de indicaciones sobre la implementación de medidas de distanciamiento social y de limpieza de los planteles como parte de las medidas de prevención.
4. Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	4.1 Factores del ámbito escolar	Activación del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT)	Sistema con indicadores, herramientas y procedimientos para que las escuelas puedan identificar de manera oportuna a los estudiantes en riesgo de abandono o con rezagos en aprendizajes.

DRPCE	Reto asociado a la dimensión	Intervención	Mecanismo
		Sistema de Monitoreo	Incorporación, sistematización y disposición de información sobre la asistencia escolar de los alumnos a nivel plantel
5. Salud socioemocional	5.1 Atención a la salud socioemocional	Intervención 9. Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes	La acción principal es la entrega del fichero <i>Cuidar de otros es Cuidar de Sí mismo. Herramientas de soporte socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia</i> que contiene actividades para apoyar a NNA que presenten problemas socioemocionales. Además de esto, se brinda capacitación a los docentes para detectar y atender estas problemáticas. Apoyo de las Unidades de la SEP para identificar necesidades de apoyo de rehabilitación o psicología.
6. Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar	6.2 Gestión y coordinación entre la comunidad escolar para la garantía de las medidas de prevención en salud al interior de los planteles.	Intervención 1. Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE)	Establecimiento de la integración formal de este organismo con la participación de varios miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de actividades de gestión relevantes en el contexto de la pandemia.
		4. Cubrebocas obligatorio	Emisión de orientaciones para elaborar cubrebocas caseros e indicación de que las escuelas deben contar con cubrebocas de repuesto.
7. Rezago en los aprendizajes adquiridos	7.1 Rezago en los aprendizajes adquiridos	Valoración diagnóstica	Establecimiento del desarrollo de una valoración diagnóstica con el objetivo de conocer los logros alcanzados durante el proceso educativo a distancia del ciclo anterior.
		Plan de atención	Establecimiento de la implementación de atención docentes a partir de la valoración diagnóstica y de un esquema de nivelación de los aprendizajes que el educando requiere consolidar o adquirir de acuerdo con el grado escolar o asignatura.

*Intervenciones con asociación indirecta a las DRPCE.

Fuente: elaboración del CONEVAL.

Comités Participativos de Salud Escolar

De acuerdo con lo anterior se observa que la intervención 1 “Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE)”, puede clasificarse en dos dimensiones: Infraestructura educativa y recursos materiales y Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar. La primera debido a que una de las responsabilidades de los CPSE delimitada por la estrategia, consiste en garantizar el acceso a estos recursos mediante la organización y la búsqueda del apoyo de la comunidad escolar, de manera que es posible vincular esta acción con el reto 2.1 Acceso a infraestructura educativa básica, en tanto es un mecanismo para dar respuesta a la problemática definida como la falta de insumos para la higiene, sana distancia y limpieza de los planteles.

En este punto es importante mencionar que, si bien se espera que los CPSE contribuyan a mitigar la problemática de la falta de insumos para garantizar las medidas de higiene, sana distancia y limpieza de las instalaciones, mediante la participación organizada y normada

de la comunidad educativa, es importante señalar que dicha responsabilidad puede traducirse en una carga económica importante para la comunidad educativa, sobre todo si se considera que los mismos lineamientos establecen el uso de materiales como termómetros no mercuriales que no requieran contacto físico, solución a base de alcohol gel mayor al 60 por ciento, mesas y sillas para el filtro sanitario al interior de la escuela, papel higiénico y pañuelos desechables (SEP y Salud, 2021), cuya adquisición puede representar un gasto importante, en especial para los hogares más vulnerables en términos económicos. Asimismo, es importante mencionar que no se identificaron acciones presupuestarias o programas en el marco de la Estrategia que consideren la provisión de estos recursos.

Por otro lado, la conformación de los CPSE es una intervención pública que impulsa la formalización de los mecanismos para la participación y coordinación de la comunidad escolar con el objetivo de realizar la gestión de las nuevas actividades derivadas de la implementación de las medidas de cuidado de la salud en las escuelas. Esto implica que la operación de estos organismos contribuye a la atención del reto 6.2 Gestión y coordinación entre la comunidad escolar para la garantía de las medidas de prevención en salud al interior de los planteles. Al respecto, es importante mencionar que se considera un acierto la conformación de este órgano en tanto forma parte de mecanismos institucionales para impulsar y formalizar la participación de padres, madres y tutores en la gestión escolar, lo que le permite contribuir de manera directa a la atención del reto antes mencionado.

Acceso a agua y jabón

Respecto a la intervención “2. Acceso a agua y jabón”, esta se clasifica en la dimensión Infraestructura educativa y recursos materiales, en tanto considera el acceso a estos elementos como parte fundamental de las medidas de regreso a clases. La Estrategia establece que las autoridades educativas federales y estatales son las responsables de planificar la instalación de estaciones de lavado de manos y distribución tanto de implementos y limpieza, como de aseo personal, o entregar los recursos para que el personal directivo de las escuelas pueda adquirirlos. Por otra parte, enfatiza que dichas autoridades deberán priorizar acciones de mejora en las escuelas ubicadas en municipios de alto y muy alto rezago social en el marco del programa la Escuela es Nuestra.

Se puede observar que la EGFRC determina las instancias responsables de garantizar el acceso a agua y jabón y el mecanismo de transferencia de recursos a los planteles educativos. No obstante, es pertinente contar con lineamientos más precisos que doten a

las escuelas de certeza sobre el proceso que deberán desarrollar las autoridades educativas federales y estatales para proveer de dichos insumos a las escuelas, puesto que la falta de lineamientos o herramientas que permitan a las comunidades educativas garantizar estos elementos es relevante, en tanto puede limitar la capacidad de los planteles de implementar las medidas de la EGFRC, sobre todo en las escuelas ubicadas en municipios con alto y muy alto grado de rezago social en los que hasta el 66 por ciento de las primarias y el 53.7 de las secundarias no contaban con este servicio básico en el ciclo escolar 2019-2020 (Bos, Minoja, y Dalaison, 2020).

Cubrebocas obligatorio

La intervención “4. Cubrebocas obligatorio” se clasifica entre las intervenciones vinculadas con la dimensión Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar debido a que consiste en un ordenamiento organizacional para la implementación de esta medida preventiva dentro de los planteles. En este sentido, también contribuye a la atención del reto 6.2 Gestión y coordinación entre la comunidad escolar para la garantía de las medidas de prevención en salud al interior de los planteles.

Sana distancia

Como se mencionó anteriormente, la intervención 5. “Sana distancia” se clasifica en dos dimensiones: Modalidad educativa e Infraestructura educativa y recursos materiales (ver cuadro 26). La primera clasificación se deriva de que esta intervención considera la implementación de la modalidad educativa mixta para la continuidad de la educación a través de la incorporación de la Estrategia Aprende en Casa en la implementación de la EGFRC, por lo que contribuye de manera directa en la atención al reto 1.1 Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia.

Como se identificó en el análisis de la dimensión Modalidad educativa en el capítulo 1, dentro de la Estrategia Aprende en Casa se generaron una gran cantidad de materiales educativos en formatos electrónicos y audiovisuales y se articularon mecanismos para su transmisión en diferentes medios. En adición a esto, también se implementaron acciones de capacitación docente con énfasis en el desarrollo de habilidades digitales, para el manejo de las TICCAD y para la educación a distancia (CONEVAL, 2021d).

Al respecto, se considera una acción relevante mantener un esquema educativo mixto como una medida formal para el proceso de regreso a clases presenciales ante la posibilidad latente en el incremento en el número de contagios de COVID-19. Además, la incorporación de la Estrategia Aprende en Casa como un instrumento de política permite fortalecer y

complementar las acciones de la EGFRFC incorporando al proceso de regreso a clases una gran cantidad de recursos y capacidades que se han generado en el marco de dicha acción, y que se consideran relevantes (CONEVAL, 2021d). Sin embargo, como se mencionó en el capítulo 1, la implementación de esquemas educativos mixtos complejiza las tareas de planeación docente que pueden incidir en detrimento de los tiempos lectivos totales y, en el marco de la EGFRFC, no se identificaron materiales de apoyo o directrices que contribuyan a la orientación de la planeación docente en una modalidad educativa mixta.

La estrategia precisa que se debe garantizar que NNA cuenten con el mismo tiempo total de estudio en la escuela y a distancia, determina la duración de las clases presenciales considerando el tiempo para la desinfección de los espacios, y establece propuestas para la asistencia escalonada. Si bien la estrategia toma en cuenta los tiempos de cuidado para evitar contagios y los tiempos para garantizar los aprendizajes, es necesario considerar cómo las actividades adicionales dedicadas al cuidado repercuten en el desarrollo de la jornada tanto de los estudiantes como de los docentes.

De igual manera, el análisis realizado por el CONEVAL sobre el diseño y componentes de la Estrategia Aprende en Casa permitió identificar algunas áreas de oportunidad en los mecanismos de seguimiento del uso y resultados de los materiales educativos generados. Uno de estos elementos es la necesidad de mayor acompañamiento en el proceso educativo dada la naturaleza unidireccional de gran parte de los materiales, y las brechas que enfrentan algunos grupos de NNA como resultado de que en sus hogares no es posible brindar dicho acompañamiento. De esta manera, es necesario considerar estas áreas de mejora para fortalecer la atención de Aprende en Casa en el proceso de regreso a clases.

Detección temprana. Escenarios de actuación ante los casos de COVID-19

La intervención 8. “Detección temprana. Escenarios de actuación ante los casos de COVID-19” se clasifica en la dimensión Capacitación docente debido a que establece un conjunto de directrices y emite materiales e información para la implementación de los protocolos de actuación ante posibles casos de COVID-19 en el plantel. Si bien esta información se dirige a toda la comunidad educativa, tiene especial relevancia para el cuerpo docente que es el responsable de operar el Filtro sanitario al interior del salón de clases, por lo que esta intervención puede contribuir a la atención del reto 3.3 Formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia.

Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes

Respecto a la intervención 9. “ Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes”, esta se clasifica en dos dimensiones: Capacitación docente y Salud socioemocional. Como se expuso anteriormente, el objetivo principal de esta es brindar atención socioemocional a NNA para mitigar las afectaciones derivadas de la pandemia y el confinamiento. Esto lo hace principalmente mediante mecanismos de capacitación docente para que sean los docentes quienes detecten y atiendan de manera directa a las poblaciones afectadas. De ahí que esta intervención contribuya de manera directa a los retos 3.3 Formación en temas emergentes por las afectaciones de la pandemia y 5.1 Atención a la salud socioemocional.

La naturaleza, complejidad y la incidencia de las problemáticas en salud socioemocional que pueden presentar los NNA en el contexto de la pandemia puede requerir de una atención profesional que no pueden brindar los docentes, aun habiendo recibido capacitación. Por ello, la estrategia determina que con el apoyo de las unidades de la SEP (UDDEI y USAER) se deben identificar, primero, los servicios de apoyo de rehabilitación o psicología en la comunidad donde se localiza la escuela y, segundo, establecer los respectivos acuerdos para facilitar el acompañamiento de estudiantes que requieran de ayuda especializada.

Es importante resaltar que la tarea de detectar problemáticas socioemocionales puede implicar una carga adicional a las actividades docentes, cuya planeación ya enfrentaba retos para la implementación de la modalidad mixta. De ahí la necesidad de contar con apoyo de personal especializado o capacitado en las áreas de salud mental o socioemocional en las escuelas. Además, la evidencia señala que las afectaciones socioemocionales también se presentan dentro del personal educativo y, al respecto, se identificó que la mayor parte de la atención se concentra en NNA.

Plan de atención y Valoración diagnóstica

Por otro lado, las intervenciones “Plan de Atención” y “Valoración diagnóstica” que forman parte del componente Medidas académicas de la estrategia, se clasificaron en la dimensión Rezago en los aprendizajes adquiridos, toda vez que constituyen acciones pedagógicas relevantes para diagnosticar y atender rezagos y brechas en los aprendizajes que deberían observar los NNA de acuerdo con el programa que cursan, de esta manera se identifican como intervenciones relevantes para la atención del reto 7.1 Rezago en los aprendizajes adquiridos.

Las propuestas que sugiere la Estrategia facilitan que los docentes cuenten con elementos para apoyar la recuperación de los aprendizajes de los estudiantes y evitar el abandono

escolar. Sin embargo, no prevé los mecanismos para recuperar los aprendizajes que se desarrollan en aulas especiales de las escuelas como los laboratorios o talleres.

Por otra parte, estas propuestas están enfocadas al personal docente y las escuelas, como principales actores para la implementación de la Estrategia y mencionan la colaboración con líderes comunitarios, organizaciones civiles y otros actores relevantes del entorno para emprender campañas de regreso a la escuela. No obstante, es pertinente identificar que otros actores pueden aportar y comprometerse con el desarrollo de estas, así como los mecanismos puntuales a través de los cuales se espera la colaboración. De tal modo, que los docentes y las escuelas puedan contar con mejores capacidades tanto de organización como de innovación pedagógica para orientar con mayor dinamismo los actuales retos en educación.

SisAT y Sistema de Monitoreo

Por su parte, la incorporación y activación del SisAT, así como la implementación del Sistema de Monitoreo del proceso de regreso a clases, se clasifican dentro de la dimensión Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar, en tanto tienen el objetivo explícito de servir como mecanismos para identificar y atender a NNA en riesgo de abandono escolar, de manera que pueden contribuir con la atención del reto 4.1 Factores del ámbito escolar.

Los documentos marco de la EGFRFC proporcionan materiales y directrices para la implementación del SisAT y el uso del Sistema de Monitoreo como mecanismos para prevenir el abandono. No obstante, el análisis presentado en el capítulo 1 apunta a que las problemáticas vinculadas con el abandono y los aprendizajes son multidimensionales y complejas, por lo que requieren una atención integral, considerando los diferentes aspectos relacionados con el desempeño de los alumnos, escuelas y docentes. Esto es relevante, en tanto la estrategia define que son los docentes los responsables de implementar las acciones, lo que puede dejar fuera la atención a otras problemáticas relevantes vinculadas con el abandono y los aprendizajes como son las brechas y desigualdades en las condiciones de los planteles o el bajo nivel socioeconómico de los hogares, así como la incidencia del matrimonio antes de la mayoría de edad o la pertenencia de NNA a grupos afectados por pautas discriminatorias que limitan sus oportunidades de desarrollo en el ámbito educativo.

Por otro lado, dada la información que recuperará el Sistema de Monitoreo, se considera que su implementación es una acción fundamental para observar el avance en el regreso

a clases de los planteles, pero también puede servir como mecanismo de monitoreo para identificar la incidencia de las múltiples problemáticas desarrolladas en el capítulo 1 y permitir identificar aquellas escuelas cuyas condiciones físicas o condiciones de sus estudiantes requieren una atención adicional a la ofrecida por la estrategia de regreso a clases.

En cuanto a la dimensión Comunicación, gestión y participación de la comunidad escolar, la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases, recomienda fortalecer el Consejo Nacional de Participación Escolar en la Educación, las asociaciones de padres y madres de familia, los Comités Escolares de Administración Participativa y otras modalidades de participación de las familias que puedan apoyar la acción de la escuela en el proceso de reapertura y en el caso de futuras interrupciones educativas y, en general, reforzar las capacidades de respuesta de la escuelas (SEP, 2021b). Sin embargo, en general, se observa que la EGFRC contempla que el proceso de regreso a clases se desarrolle de manera regional, en función de las condiciones con las que cuenta cada entidad y comunidad educativa para brindar las condiciones de seguridad y atención a la educación necesarias para la reapertura. De igual manera, los documentos marco de la estrategia establecen una serie de mecanismos de articulación e instancias encargadas de la planeación e implementación del proceso de regreso a clases que implican la coordinación de los gobiernos federales y estatales, así como la participación de toda la comunidad educativa.

A pesar de que la educación ya se catalogó como una actividad esencial y, en ese sentido, el regreso a clases presenciales no dependerá del semáforo epidemiológico, es necesario implementar mecanismos o criterios homogéneos y bien definidos para determinar el riesgo epidemiológico en las escuelas como insumo para la elaboración de los Programas Locales de Regreso a la Escuela así como para la planeación en el mediano plazo de los procesos de regreso a clases considerando el riesgo de contagio que corren las comunidades educativas.

Al respecto, si bien la EGFRC propone la intervención *Detección temprana. Escenarios de actuación ante los casos de COVID-19*, es importante considerar que a partir de ella solo se brindan recomendaciones de actuación a la comunidad educativa y que se trata de un mecanismo para la atención a posibles casos de COVID-19 una vez abierto el plantel, por

lo que no puede ser utilizada como mecanismo de vigilancia de riesgo de contagio o para la planeación de la reapertura general de los planteles por regiones.

La reapertura de las escuelas puede traer una gran cantidad de beneficios a NNA, especialmente a los más vulnerables, es necesario contar con mecanismos homogéneos e institucionales para la vigilancia del riesgo epidemiológico que permitan minimizar el riesgo sanitario para las comunidades educativas. Para ello, se podría considerar el uso de la información generada por el Sistema de Monitoreo de la Estrategia ya que podría permitir construir índices de riesgo epidemiológico u otros mecanismos de seguimiento, monitoreo y planeación.

Finalmente, un elemento relevante que señalan los documentos marco sobre la operación de la estrategia es que esta constituye un conjunto de lineamientos para la implementación de acciones estatales adecuadas, debido a que cada región y entidad federativa responde a una realidad distinta, por lo que estas acciones buscan brindar las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de manera regionalizada (SEP, 2021c). En este sentido, para la adecuada implementación de las intervenciones y componentes descritos anteriormente se requieren mecanismos de coordinación que permitan a las entidades locales dar cumplimiento a las orientaciones del gobierno federal, considerando sus propias condiciones y necesidades.

En este sentido, se identifica que al final del ciclo escolar 2020-2021 18 entidades concluyeron actividades escolares con la modalidad a distancia: Baja California Sur, Campeche, Chihuahua, Colima, Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Yucatán, Zacatecas. De estas, Campeche, la Ciudad de México y Nayarit abrieron temporalmente los planteles y volvieron a cerrarlos debido al incremento de casos de COVID-19.⁵³

Por otro lado, en los estados de Aguascalientes, Baja California, Chiapas, Coahuila, Durango, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Estado de México, Nayarit, San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz, el proceso de reapertura de las escuelas inició de manera gradual en la última parte del ciclo 2020-2021, de acuerdo con lo establecido por SEP a nivel federal

⁵³ Con base en información recuperada de la página oficial de la SEP sobre el progreso del plan de regreso a clases a nivel nacional, así como información oficial compartida por los gobiernos de los estados al día 24 de julio de 2021. Es importante considerar que, de acuerdo con el documento *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica durante el ciclo escolar 2020-2021*, una condición necesaria para la reapertura de las escuelas para este ciclo consistía en que el semáforo epidemiológico definido por la Secretaría de Salud se encontrara en color verde.

(SEP, 2021c). Cabe resaltar que algunas de estas entidades diseñaron y establecieron programas de pruebas piloto considerando la apertura por fases y nivel educativo, como es el caso de Guanajuato, Morelos y Tamaulipas.⁵⁴

En contraste, los estados de Durango, Nayarit y Veracruz concluyeron el ciclo 2020-2021 de manera presencial (SEP, 15 de junio 2021), sin embargo, no fue posible detectar la implementación de programas locales, lineamientos o documentos sobre el regreso a clases. Por otro lado, también se identifican un conjunto de entidades en las que está programado el inicio de actividades presenciales en el ciclo escolar 2021-2022 (SEP, 15 de junio 2021) y para las que no se identifica información sobre planes y programas de regreso. Estas entidades son: Baja California Sur, Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Querétaro, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

Considerando lo anterior, se identifica que la Estrategia no solo enfrenta los retos derivados de garantizar las medidas del cuidado de la salud en los planteles que reabran sus puertas, sino también requiere considerar mecanismos de planeación, coordinación, implementación y seguimientos flexibles que consideren la constante modificación de la modalidad educativa en función del riesgo de contagio de NNA. Asimismo, es necesario considerar que contar de manera oportuna con los planes y programas de regreso a clases brinda certeza en la planeación y expectativas de toda la comunidad educativa, por lo que la difusión oportuna de los planes de regreso es un elemento crucial en este contexto.

En este mismo sentido, también cobra importancia el papel de la Estrategia Aprende en Casa como la herramienta fundamental para sostener estos esquemas mixtos de educación presencial y a distancia, y como instrumento paralelo a la estrategia de regreso a clases que permita seguir garantizando el servicio educativo en las entidades en las que no es posible reabrir los planteles de educación básica.

⁵⁴ Para el caso de Guanajuato se identificó un programa de regreso por convocatorias, ver: <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/RegresoalasAulas/SitePages/EscuelasBasica.aspx>. En el caso de Morelos, se identificó un comunicado de prensa del gobierno del estado en el que se menciona el Programa Piloto de Regreso a Clases Presenciales Seguras, ver: <https://morelos.gob.mx/?q=prensa/nota/comunicado-de-prensa-secretaria-de-educacion-3>. Mientras que en el estado de Tamaulipas se identificaron comunicados del gobierno del estado sobre las Fases del Regreso a Clases Presenciales ver: <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/2021/06/inicia-la-fase-2-de-regreso-a-clases-presenciales/>

Conclusiones

Desde 2019 el mundo enfrenta una profunda crisis que tiene origen en la propagación del coronavirus causante del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS-CoV-2). La crisis sanitaria ha tenido efectos en distintos ámbitos de la vida de las personas, entre los que se encuentra la educación en todos sus niveles. Las modificaciones a los procesos educativos derivadas de la implementación de una modalidad a distancia, así como las problemáticas de acceso a ella por medios electrónicos, han implicado grandes retos para el Sistema Educativo Nacional (BID, 2020b; CONEVAL, 2020a; CEPAL y UNESCO, 2020).

La evidencia generada sobre los efectos de la crisis sanitaria y las medidas de confinamiento permite advertir un incremento en las brechas que existían antes de la pandemia entre grupos de población, al mismo tiempo que permite reconocer posibles rutas de acción para revertir o aminorar las afectaciones en el ambiente educativo

La información disponible sobre la heterogeneidad de las afectaciones económicas y sociales entre regiones, grupos de poblaciones y actividades económicas, se ha incrementado paulatinamente como resultado del esfuerzo con el que especialistas e instituciones públicas y privadas de todo el mundo han generado diagnósticos, valoraciones y evidencias sobre qué está ocurriendo en la sociedad derivado de esta emergencia.

Ante este escenario, la SEP implementó de manera muy oportuna la Estrategia Aprende en Casa que surgió mediante la vinculación de la Secretaría con distintos actores relevantes para la producción y emisión de contenidos educativos por medios electrónicos y digitales. Aprende en Casa buscaba que el alumnado tuviera la posibilidad de concluir el ciclo escolar 2019-2020 con la emisión de contenidos televisivos y con el apoyo de otros materiales para la educación a distancia; sin embargo, luego la Secretaría amplió los materiales, alcances y mecanismos de articulación de la Estrategia para dar continuidad al servicio educativo en el ciclo escolar 2020-2021 y llegar a un mayor número de NNA.

El CONEVAL, en el marco del Esquema de Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa, elaboró el documento denominado *Caracterización y Análisis del Diseño de la Estrategia de Aprende en Casa*, en donde se abordó con mayor detalle el tema de los actores involucrados para la implementación de la estrategia, los principales logros de su implementación, algunos retos presentes y reflexiones sobre su uso en el ámbito educativo con base en plantear diversos escenarios.

En este sentido, la Estrategia constituye una acción gubernamental emergente implementada por el poder ejecutivo federal, a través de la SEP, para dar cumplimiento a la responsabilidad del Estado de continuar impartiendo educación, aún en el contexto de las restricciones de movilidad e interacción social impuestas por la pandemia, y en el reconocimiento de que dichas condiciones no deberían ser un obstáculo para acercar los servicios a los sujetos de derecho en todo el país.

Aunado a lo anterior, y dado que el semáforo epidemiológico en algunas entidades ha cambiado a color verde durante algunas semanas, se empezó a dar el proceso de regreso a las clases presenciales. Para ello, el Gobierno federal diseñó un conjunto de acciones, que en este documento se identifican como *Estrategia del Gobierno Federal Para el Regreso a Clases* (EGFRC), con la finalidad de establecer mecanismos y acciones para el proceso de regreso a clases presenciales, así como diversos documentos, guías, lineamientos, que buscan acompañar a la comunidad educativa en el proceso de regreso a clases.

Esta estrategia significa una acción relevante en la política educativa, pues incluye una serie de acciones que, bajo el esquema analítico del presente documento, atenderían a un conjunto de los retos en materia educativa identificados, tanto los preexistentes (que posiblemente se profundizaron con la educación a distancia), como aquellos de carácter emergente, debido a que tiene entre sus objetivos atender problemáticas vinculadas con el proceso de regreso a clases y el sostenimiento de la continuidad educativa bajo una modalidad mixta, contemplando la educación a distancia o presencial en los casos en los que las condiciones epidemiológicas lo requieran.

Las acciones contempladas en la estrategia buscan garantizar el acceso al servicio educativo con equidad, brindando atención mediante la educación presencial a NNA con mayores afectaciones en el ejercicio de este derecho. Sin embargo, se debe considerar que el virus del SARS-CoV-2 aún sigue mutando, generando nuevas variantes y, con ello, nuevas estrategias gubernamentales para atender los diversos retos que se van presentando. Aunado a lo anterior, es importante señalar que la vacuna aún no está autorizada en México para su aplicación a NNA, lo cual es relevante para la toma de decisiones.

Otro punto para considerar es que los retos son diferentes de acuerdo con la modalidad educativa que se decida implementar en el próximo ciclo escolar 2021-2022. Sobre la educación a distancia, algunas de las acciones más apremiantes de atender para lograr

mejorar este esquema educativo son las siguientes: realizar un análisis a profundidad sobre los retos que se están presentando en los diversos contextos para acceder a la educación a fin de establecer estrategias de atención, por ejemplo implementar estrategias para la entrega de herramientas tecnológicas o mecanismos de conectividad; otra acción relevante es establecer mecanismos de apoyo a los padres, madres y tutores dado que ellos tienen un papel fundamental en la educación de NNA; también es importante avanzar en brindar con oportunidad los contenidos que serán vistos en la programación, a fin de que los docentes puedan planear y diseñar estrategias acordes; otro punto a considerar conocer el uso y pertinencia de los materiales educativos de Aprende en Casa con la finalidad de implementar esquemas de mejora; finalmente, es necesario establecer mecanismos de monitoreo y seguimiento a la Estrategia de Aprende en Casa, a fin de poder medir los resultados obtenidos en su implementación.

En el caso de las clases presenciales hay que considerar que no se hará bajo el esquema previo a la pandemia, sino con nuevos retos a fin de prevenir y mitigar riesgos en la salud en el ámbito escolar. En ese sentido, algunas de las acciones más relevantes a considerar es asegurar mecanismos de prevención y detección relacionadas con el riesgo de infección; para ello se vuelve necesario asegurar la sana distancia, que las aulas cuenten con ventilación adecuada, el uso de cubrebocas, la limpieza de los planteles educativos, etcétera. Además, hay que reconocer que durante el periodo de suspensión de clases presenciales no todos los NNA tuvieron el mismo acceso a la educación, ni el acompañamiento requerido, ni la retroalimentación esperada, lo que propicia desigualdades en el aprendizaje; en ese sentido, es urgente la aplicación de pruebas diagnósticas para identificar temáticas que requieran un mayor reforzamiento.

Si se decide continuar bajo un esquema mixto, se deben observar los retos en relación a la educación a distancia junto con la presencial; pero además tener en cuenta que la modalidad mixta tiene sus propias complicaciones; una de ellas, y quizá la más relevante, es la atención simultánea que debe dar el personal docente a NNA que decidan asistir así como a aquellos que continúen con su educación a distancia, pues la generación de contenidos, el uso de materiales y las prácticas pedagógicas pueden variar de acuerdo a la modalidad educativa y, por lo tanto, al contexto en el que habitan; lo anterior posiblemente generará una carga mayor en la labor docente.

Finalmente, es muy relevante analizar a profundidad las expresiones de las y los docentes y padres, madres y tutores, en relación con su experiencia con la educación a distancia y

su opinión respecto del regreso a clases presenciales. En opinión de los docentes, por ejemplo, se menciona que una de las principales dificultades fue la falta de comunicación con padres, madres y tutores y los problemas o falta de conectividad a internet; también la organización del tiempo y la elaboración de materiales adicionales como cuadernillos de trabajo.

Por su parte, los padres, madres y tutores mencionan que tuvieron que implementar acciones a fin de lograr que sus hijos continuaran con la educación, como la compra de computadoras, celulares, la contratación de internet, así como motivar a sus hijos. A pesar de los retos que supone la educación a distancia, varias de sus expresiones muestran que no se sienten confiados o cómodos en que sus hijos e hijas vuelvan a la educación presencial, principalmente porque aún no se cuenta con vacunas para esta población.

Una vez planteados de manera general los principales aspectos a considerar de acuerdo con el tipo de modalidad educativa que se decida implementar, a continuación, se presentan hallazgos y recomendaciones más puntuales sobre la estrategia de Aprende en casa y para el regreso a clases.

Hallazgos y recomendaciones

- Entre las acciones que considera la EGFRC están aquellas dirigidas a prevenir el contagio del virus SARS-CoV-2 en las aulas, como es procurar la sana distancia, establecer filtros sanitarios en el acceso a los planteles, el uso de cubrebocas, hacer diagnósticos sobre la infraestructura educativa para temas de limpieza como saber si los planteles cuentan con agua potable, así como recomendaciones para la desinfección de los espacios educativos.
- Se considera un acierto que la EGFRC contemple un proceso regional para la reapertura de las escuelas, así como la determinación de los diferentes instancias para la coordinación y planeación del mismo; no obstante, se recomienda considerar un mecanismo de vigilancia del riesgo epidemiológico homogéneo para las entidades, que se construya considerando la información sobre el riesgo de contagio en las comunidades educativas y que permita la adecuada planeación en el corto y mediano plazo para la reapertura de las escuelas. Para ello, se sugiere tomar en consideración las buenas prácticas internacionales que utilizan información sobre condiciones de vulnerabilidad de

las escuelas, así como la evolución de la campaña de vacunación en la totalidad de la comunidad educativa e indicadores sobre riesgo de contagio.

- Es importante tener en cuenta que la comunidad educativa requiere contar con información adecuada, oportuna y veraz para participar de manera informada en el proceso de regreso a clases, así como diseñar materiales a fin de incentivar su participación y, además, para que conozcan con claridad cuál será su papel en este regreso a clases (por ejemplo, en la conformación del filtro sanitario, para monitorear la salud de sus hijos e hijas, entre otras temáticas).
- La Estrategia considera establecer mecanismos que busquen detectar los rezagos en el aprendizaje. En ese sentido, es muy oportuno el plantear la necesidad de aplicar una evaluación diagnóstica y, con base en ella, definir un plan de acción. Por ello, e independientemente de la modalidad educativa con la que se decida regresar al próximo ciclo escolar, es necesario la aplicación de dicho diagnóstico para establecer estrategias de atención urgentes para lograr revertir el rezago en materia educativa.
- La Estrategia Aprende en Casa desarrolló una serie de capacitaciones para los docentes, principalmente para la educación a distancia y el uso de tecnologías, asimismo, la EGFRC también tiene acciones en materia de capacitación, incluyendo el tema socioemocional, lo cual es muy pertinente dados los riesgos identificados en la materia. Al respecto, será oportuno buscar esquemas que monitoreen la efectividad de las capacitaciones e incluir contenidos que ayuden a los docentes a elaborar/aplicar diagnósticos sobre los aprendizajes adquiridos, así como para evaluar y remediar/nivelar los aprendizajes.
- La Activación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) así como las acciones establecidas en la Estrategia Nacional para el Regreso a Clases para la atención de problemas como el rezago y abandono durante el regreso a clases es una tarea urgente, ya que posiblemente los efectos multicausales de la pandemia en el hogar generaron o generarán, en primer lugar, un aumento en el rezago y abandono escolar, pero también brechas en el aprendizaje.
- Entre los factores que pueden incidir además en el abandono o rezago, están las relacionadas con la inseguridad, violencia intrafamiliar, embarazo

adolescente y trabajo infantil, por lo que también es importante diseñar estrategias para su atención.

- En la educación a distancia la labor docente fue y ha sido muy relevante, pues han tenido que aprender nuevas formas de impartir docencia, de generar contenidos, de comunicación, de uso de la tecnología, entre otras acciones. Sin embargo, se sugiere tratar que estos cuenten con mayor apoyo para el desarrollo de sus actividades, dado que es evidente que su labor se ha complejizado y han tenido que resolver de manera ingeniosa diversos retos a fin de lograr la continuidad educativa.
- En cuanto al regreso a clases bajo un esquema mixto, se debe considerar la carga que ello supone para la planeación del personal docente, pues deberán atender a NNA a distancia y otros de manera presencial. En ese sentido, se deben implementar acciones a fin de que se logre implementar con éxito este esquema educativo. Para ello, se puede contemplar que se cuente con el apoyo de otros actores, como podrían ser los servidores de la nación, de algunos Jóvenes Escribiendo el Futuro o de pasantes/egresados de las escuelas normales.
- Además de lo anterior, se debe tener en cuenta que muchas maestras y maestros también son padres y madres, por lo que su labor en el acompañamiento de la educación de sus hijos e hijas, al igual que muchos de los padres, madres y tutores, requiere de tiempo y dedicación. En ese sentido, se podría buscar apoyar su labor docente a través de apoyos para el cuidado de sus hijos e hijas, por ejemplo, a través de los apoyos del programa Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras.
- Una vez que se decida el esquema que se seguirá para el regreso a clases, es importante que se diseñe con claridad los pasos a seguir y se publiquen con oportunidad los planes de regreso con información precisa a fin de que toda la comunidad educativa prevea las acciones necesarias; por ejemplo, la organización de los hogares para el cuidado de los NNA o para llevarlo al centro educativo; en el caso de los docentes, para que logren una planeación educativa de manera oportuna.

- Dados los rezagos en el tema educativo, es muy pertinente que la Estrategia para el regreso a clases, esté optando por priorizar contenidos educativos, para ello se puede diseñar, como se ha hecho en otros países de ALC, currículos focalizados a fin de dar prioridad a los contenidos educativos más relevantes.
- Además de la adaptación de calendarios escolares como una estrategia para buscar resarcir el rezago educativo, también se sugiere analizar la posibilidad de implementar cursos de recuperación de aquellos estudiantes más rezagados, una vez que se regularice la asistencia física escolar.
- Por otro lado, se observan brechas relevantes en el acceso a infraestructura básica (servicios de agua, sanidad o electricidad) y servicios y equipamiento complementario (internet, equipos de cómputo) tanto de escuelas como de hogares que puede limitar el acceso de NNA a la educación a distancia o generar riesgos en el proceso de regreso a clases presenciales. Al respecto, y siguiendo las buenas prácticas internacionales, es oportuno realizar los diagnósticos de infraestructura para identificar las necesidades urgentes de atención (como agua potable) y conocer el deterioro derivado del cierre de más de un año de los centros educativos.
- Para atender los temas de infraestructura, se puede considerar la oferta de programas y acciones federales que pueden ayudar a contribuir en la atención de diversos retos. Para ello se requieren mecanismos de coordinación con otras dependencias (INPI, Semarnat, Sedatu, etc.) y con los gobiernos estatales y municipales a fin de sumar esfuerzos para dotar de la infraestructura básica necesaria para el regreso a clases.
- Por otro lado, es necesario buscar que todos los NNA cuenten con las herramientas necesarias para continuar con su proceso de aprendizaje a distancia (electricidad, dispositivos electrónicos como computadoras, tabletas o celular inteligente, televisión, conexión a internet, radio, libros de texto y materiales de apoyo pedagógico), para ello se requiere hacer un diagnóstico y clasificación por necesidades y, con base en ello, priorizar la atención de los planteles u hogares en mayor situación de vulnerabilidad. Para lo anterior, se recomienda retomar algunas experiencias internacionales como:

- ✓ Llevar aulas digitales en las áreas rurales del país para brindar acceso a recursos educativos digitales a NNA vulnerables.
- ✓ Entregar dispositivos electrónicos como tabletas y computadoras portátiles para el uso de docentes y estudiantes.
- ✓ Generar alianzas con empresas de telefonía privada con el fin de ofrecer acceso gratuito a internet y plataformas educativas a estudiantes de manera temporal y focalizada.
- Se considera adecuada la recomendación de la EGFRFC de utilizar espacios escolares adicionales a las aulas (patios, bibliotecas, etcétera.) para lograr la sana distancia. En adición a ello se recomienda hacer uso de otros espacios extraescolares como universidades o espacios públicos. Para ello se requiere la coordinación de las autoridades educativas con los gobiernos locales y esto puede ser especialmente relevante en el ámbito rural para el uso y adaptación de espacios comunitarios para fines educativos.
- Se sugiere fortalecer las acciones de los Comités Participativos de Salud Escolar con acciones de política que les garanticen materiales de limpieza, para ello se podría explorar la posibilidad de establecer convenios con otros actores para la provisión de estos recursos; por ejemplo, con empresas privadas. A pesar de lo anterior, el Estado debe garantizar que se cuenten con dichos recursos, incluidos los necesarios para los filtros sanitarios en los planteles escolares (termómetro, gel, etcétera.) por lo que se deben destinar recursos para la compra de dichos materiales.
- Como ya se ha mencionado, se espera que un gran porcentaje de NNA se desvinculen del ámbito educativo como resultado de las afectaciones multidimensionales de la pandemia; por ello, también sería oportuno buscar estrategias para vincular al sistema educativo a aquellos que ya no asisten o que abandonaron sus estudios (ya sea virtual o físicamente), por ejemplo, mediante visitas domiciliarias o haciendo uso de redes comunitarias.
- También será relevante que el SEN implemente campañas de información dirigidas a padres, madres o tutores sobre la importancia de la educación de NNA, para que sean estos quienes motiven y busquen su regreso a la escuela.

- Asimismo, es prioritario que a nivel gubernamental se continúe con la entrega de diversos apoyos que acompañen el proceso educativo de NNA, como son las becas, vales para alimentos, comedores, desayunos escolares, etcétera, principalmente dirigidos a los hogares en mayor situación de vulnerabilidad.
- En relación con lo anterior, y cuando las condiciones lo permitan, se deberá buscar que el componente 2 del Programa La Escuela es Nuestra, enfocada a la ampliación de la jornada educativa, también denominada jornada de tiempo completo, se implemente en un mayor número de escuelas, principalmente en aquellas en las que se diagnostique un mayor grado de rezago educativo, ya que, de acuerdo con la evidencia, este tipo de acciones acompañadas de servicio de alimentación tiene resultados positivos en el aprendizaje de NNA.⁵⁵
- Un tema que cobra relevancia en el contexto de la pandemia es la salud socioemocional, pues se espera un incremento en afectaciones en el tema como aumento de ansiedad, depresión o estrés, tanto de NNA, cuidadores y docentes. Al respecto, la EGFRC plantea trabajar con el fichero *Cuidar de otros es Cuidar de Sí mismo. Herramientas de soporte socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia* que contiene actividades para apoyar a NNA que presenten problemas socioemocionales y dar capacitación a los docentes para detectar y atender estas problemáticas. Sin embargo, se considera necesario establecer alianzas con instituciones de salud a fin de que la atención a la salud socioemocional sea brindada por expertos en la materia o bajo su supervisión, así como contemplar también atención en el tema socioemocional para docentes, padres, madres y tutores.

Las acciones antes mencionadas deben ser atendidas por diversos actores, no solo son competencia del SEN, ya que solo a través de una estrategia integral y con la participación de la comunidad educativa, se logrará continuar con el esquema más adecuado para el proceso educativo.

⁵⁵ La evidencia sugiere que el incremento de la duración de la jornada escolar en un esquema con servicio de alimentación es una intervención efectiva para mejorar el logro educativo y el nivel de aprendizaje, primordialmente, entre los estudiantes de escuelas primarias en localidades de alta marginación. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Exploratorio_Impacto_PETC.pdf

Además de considerar las acciones emergentes para la atención a la educación en el contexto de regreso a clases, se requiere de una atención estructural que contribuya a mitigar las afectaciones inmediatas de la pandemia y a resolver las problemáticas emergentes derivadas de la contingencia, pero también acciones destinadas a resarcir los efectos de largo y mediano plazo en el ejercicio del derecho (CONEVAL, 2021).

Finalmente, si bien es urgente atender los diversos retos mencionados en el presente documento, es de mayor prioridad asegurar la salud de NNA, los y las docentes, así como de los padres, madres y tutores.

En ese sentido, la pertinencia de las estrategias a seguir dependerá del curso de la pandemia, pues como se ha observado en más de un año y medio del cierre de las escuelas, el panorama sigue siendo incierto.

Bibliografía

- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., . . . Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Al-Samarrai, S., Gangwar, M. y Gala, P. (2020). *El impacto de la pandemia COVID-19 en el financiamiento de la educación (The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing. Economic Impact of COVID-19)*. Obtenido de Banco Mundial. Washington, DC: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739>
- Alvaréz, E. (2018). *La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México*. Obtenido de Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas, 10(17), 199-220: <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77/80>
- Angrist, N., Bergman, P., & Matsheng, M. (2020). School's out: Experimental evidence limiting learning loss using "low - tech" in a pandemic. *Working Paper 28205 National bureau of economic research*.
- Aubourg, S., Bos, M. S., Thompson, J., & Viteri, A. (2020). *Convivir con el coronavirus ¿Cómo dar continuidad a la educación?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Banco Mundial. (2017). *Manual del Usuario Realizando Observaciones en el Aula de Clases*. Obtenido de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/383451505480994354/pdf/119754-MAN-WBManual-PUBLIC-SPANISH-WEB.pdf>
- _____. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Obtenido de Cuadernillo del "Panorama general", Banco Mundial, Washington, DC.: http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- _____. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Washington, DC: World Bank.
- _____. (2021a). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe*. Washington, DC: World Bank.
- _____. (22 de enero 2021b). *Se requieren medidas urgentes y eficaces para mitigar los impactos de la COVID-19 en la educación en todo el mundo*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-eff>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2019). *TALIS 2018: ¿Están preparados los docentes para enseñar en el siglo 21?* . Obtenido de CIMA América Latina: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_18_TALIS_2018_Est%C3%A1n_preparados_los_docentes_para_ense%C3%B1ar_en_el_siglo_21_es.pdf
- _____. (2020a). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo.

- _____. (2020b). *La educación en tiempos del corononavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-la>
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes*. México: INEE.
- Baptista, P., Loeza, C., Almazán, A., López, V., & Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Nueva Época, Vol. L Número Especial*, 41-88.
- Bos, M., Minoja, L., & Dalaison, W. (2020). *Estrategias de Reapertura de Escuelas Durante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Washintgon, D.C.: Banco Mundial.: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Busso, M., & Messina, J. (2020). *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Canales, D., & Solís, R. (2009). Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación de PISA. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1 - 13). Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., & Olliver, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Cazales, Z., Granados, H., & Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 143-172.
- CDC. (15 de mayo de 2021). *Estrategia operativa para escuelas de kínder a 12.º grado a través de una estrategia de prevención por etapas*. Obtenido de Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. Covid-19.: <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/operation-strategy.html>
- Cejudo, G., & Michel, C. (2017). *Addressing fragmented government action: Coordination*,. CEPAL y UNESCO. (2020a). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago).
- _____. (2020b). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. Obtenido de Informe COVID-19. Informe CEPAL - UNICEF - Oficina de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños: <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>

- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, (94), 48-59.
- CIEP. (2020). *Gasto público en educación. PPEF 2021*. Obtenido de <https://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-ppef-2021/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- _____. (2020b). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica 2020*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- _____. (2020c). La desafiliación escolar en la educación media superior. *Educación en Movimiento*(8), 1.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). (2020). *Avance de Distribución de Libros de Texto Gratuitos, ciclo escolar 2019 - 2020*. Obtenido de Avance de Distribución de Libros de Texto Gratuitos, ciclo escolar 2019 - 2020: https://www.conaliteg.gob.mx/transparencia/transparencia_avance_distribucion_2019-2020.php
- _____. (2021). *Avance de Distribución de Libros de Texto Gratuitos, ciclo escolar 2020 - 2021*. Obtenido de Avance de Distribución de Libros de Texto Gratuitos, ciclo escolar 2020 - 2021: https://www.conaliteg.gob.mx/transparencia/transparencia_avance_distribucion_2020-2021.php
- Consejo Nacional de Población (Conapo). (24 de septiembre de 2020). *Participa Secretaria General del CONAPO en conferencia de prensa en el marco del Día Nacional para Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Obtenido de <https://www.gob.mx/conapo/articulos/participa-secretaria-general-del-conapo-en-conferencia-de-prensa-en-el-marco-del-dia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-2020?idiom=es>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2010). *Inventario CONEVAL de Programas y*. Obtenido de https://www.coneval.org.mx/Informes/ArchivosSIPF/Nota_Metodologica.pdf
- _____. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____. (2019a). *¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Guías prácticas de políticas públicas*. Obtenido de Ciudad de México: CONEVAL: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/ESEPS/Documents/Guias_practicas/Que_funciona_Desarrollo_Educativo.pdf
- _____. (2019b). *Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos, serie 2008-2018*. Obtenido de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>

- _____. (2019c). *Evaluación Integral de los Programas Federales Vinculados al Derecho a la Educación 2018-2019*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____. (2020a). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2020*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____. (2020b). *La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-Cov2 (COVID-19) en México*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____. (2020c). *Evaluación de Diseño con trabajo de campo del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez 2019-2020*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____. (2021a). *De la emergencia a la recuperación de la pandemia por la COVID-19: la política social frente a desastres*. Obtenido de Ciudad de México: CONEVAL: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Politica_social_atencion_a_desastres.pdf
- _____. (2021b). *Índice de Rezago Social 2020 a nivel nacional, estatal, municipal y localidad*. Obtenido de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social: https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx
- _____. (2021c). *Medición Multidimensional de la Pobreza serie 2018-2020*. Obtenido de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/IEPSM_2021/IEPSM2021.pdf: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- _____. (2021d). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. Documento inédito.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016*. Obtenido de Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/UNICEF_CONEVAL_POBREZA_INFANTIL.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (11 de marzo de 2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Última reforma publicada DOF 11-03-2021). *Diario Oficial de la Federación*.
- Cortez Ochoa, A. (2020). ¿A qué escuela volvemos? En J. Yáñez Velazco, & R. Alonso Ruiz, *Cunado enseñamos y aprendemos en casa. La pandemia en las escuelas de Colima* (págs. 14 - 24). Colima: Alondra Torres.
- Cotino-Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 21-29.
- Criado, E., Palomares, F., & Bueno, C. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En L. Samper, *Familia, cultura y educación* (págs. 35-58). Lleida: Universidad de Lleida.

- Cristia, J., & Pulido, X. (2020). La educación en América Latina y el Caribe: Segregada y desigual. En M. Busso, & J. Messina, *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Diálogo Interamericano. (2021). *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente. Retos y lecciones aprendidas en la pandemia*. Obtenido de Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/02/El-uso-de-la-tecnologia-para-innovar-la-practica-docente-1.pdf>
- Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México: Flacso.
- Delgado, P. (2020a). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea*. Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- _____. (2020b). *Los casos de cyberbullying aumentan durante la pandemia*. Obtenido de Observatorio Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cyberbullying-en-aumento-durante-la-pandemia>
- De Hoyos, R. (2020). *Mitigando el impacto del COVID-19 sobre los aprendizajes (Nota de política Núm. 1)*. México: Xaber.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE). (2020a). Formato 911 inicio del ciclo escolar 2019-2020 [formato .xlsx]. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP.
- _____. (2020b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Obtenido de Secretaría de Educación: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>
- _____. (s.f.). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa: Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
- Duarte, J., Jaureguiberry, F., & Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Elacqua, G., Marotta, L., Bertoni, E., Méndez, C., Westh Olsen, A. S., Román, A., y Soares, S. (2020). *¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina?*. Obtenido de Banco Interamericano de Desarrollo: <https://publications.iadb.org/es/es-desigual-el-financiamiento-escolar-en-america-latina>
- Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M., & Soares, S. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #5: Educación a distancia, semipresencial o presencial: ¿Qué dice la evidencia?* D.C: BID.
- Epstein, J., & Clark Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8).

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & al., e. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, , 97-112.
- Global Education Cluster y Child Protection Global Protection Cluster. (2020). *Regreso seguro a la escuela: Una guía para la práctica*.
- Gallego, F., Neilson, C., & Molina, O. (2015). *Providing Infomation to Reduce Dropout and Child Labor in Peru*. Obtenido de The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab: <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/providing-infomation-reduce-dropout-and-chil>
- García, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. #COVID-19 Serie de documentos de Política Pública*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PUND).
- Girls Not Brides. (2020). *COVID-19 and child, early and forced marriage: An agenda for action*. Girls not Brides. The Global Partnership to End Child Marrige.
- González, N., & Pérez, M. (2021). *Emergencia sanitaria por COVID-19. Niñas, niños y adolescentes*. México: Serie Opiniones Técnicas sobre Temas de Relevancia Nacional. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guillén, B., & Lambertucci, C. (30 de mayo 2021). Desde tuberías arrancadas a miles de pesos en equipo electrónico: las escuelas mexicanas son saqueadas durante la pandemia. *El país*. Recuperado el 15 de junio de 2021, de <https://elpais.com/mexico/2021-05-30/de-tuberias-arrancadas-a-miles-de-pesos-en-equipo-electronico-las-escuelas-mexicanas-son-saqueadas-durante-la-pandemia.html>
- Gómez, C., & Sánchez, M. (2020). *Violencia familiar en tiempos de COVID*. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Hernández Licon, G., Garza, T., Zamudio , J., & Yaschine Arroyo, I. (2019). *El Progreso-Oportunidades-Prospera, a veinte años de su creación*. México: Consejo Nacional de Evaluacion de la Política de Desarrollo Social. Obtenido de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Libro_POP_20.pdf
- Hill, C., Bloom, H., Black, A., & Lipsey, M. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 172-177.
- Hong, K., & Zimmer, R. (2016). Does Investing in School Capital Infrastructure Improve Student Achievement? *Economics of Education Review*, vol. 53, suplemento C,, 143-158.
- Huerta Pineda, A., & Maya Hernández, S. (2018). *Rezago en infraestructura educativa de nivel básico en México. Indicadores y Gasto Público de 2013 a 2018*. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Huerta, E. (2009). *La relación escuela-padres en las secundarias mexicanas*. Cuaderno No. 34. Colección de Cuadernos de Investigación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- IIEP-UNESCO. (2020). *Plan for School Reopening*. Obtenido de International Institute for Educational Planning: <http://www.iiep.unesco.org/en/plan-school-reopening>

- IIEP-UNESCO. (s.f.). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. Recuperado el 20 de julio de 2021, de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO). Actualización semanal: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016a). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D244.pdf>
- _____. (2016b). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en Educación Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar de la educación media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- _____. (2018b). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>
- _____. (2019a). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- _____. (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- _____. (2019c). *La infraestructura escolar y los materiales y métodos educativos*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/index.html
- _____. (2019d). *Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2019e). *Políticas para mejorar la participación social en educación básica en México. Documentos ejecutivos de política educativa*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2019f). *Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana. ECEA 2014*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2019g). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Obtenido de México: INEE: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018). *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH)*. Obtenido de

- <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=98cb6361-d7e1-4575-9dde-f689ce1dcda3>
- _____. (13 de mayo de 2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro (docentes en educación básica en México. Datos nacionales)*. Obtenido de Comunicado de prensa Núm. 215/20: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf
- _____. (2021a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- _____. (2021b). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. Obtenido de Tabulados básicos: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/#Microdatos>
- Jadue, G. (2002). Psychological factors that lead to low achievement, failure and dropping out of school. *Estudios Pedagógicos*(28), 193 - 204.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership y University of Nottingham.
- Leyva, Y., & González, M. (2019a). *Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio*. Obtenido de Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México. Año 5 Núm. 13/marzo-junio 2019. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/>
- Lustig, N., Neidhöfer, G., & Tommasi, M. (4 de diciembre de 2020). *Back to the 1960s? Education may be Latin America's most lasting scar from COVID-19*. Obtenido de Brookings: https://www.brookings.edu/opinions/back-to-the-1960s-education-may-be-latin-americas-most-lasting-scar-from-covid-19/?preview_id=1257930
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. y. Vélaz de Medrano, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (págs. 79-88). Madrid: OEI-Fundación Santillana/OEI.
- México Evalúa. (9 de mayo de 2020a). *Breve manual para ejecutar un buen retorno a las aulas*. Obtenido de México Evalúa.: <https://www.mexicoevalua.org/breve-manual-para-ejecutar-un-regreso-responsable-a-las-aulas/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Orientaciones para el año escolar 2020: Preparando el regreso*. Obtenido de <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2020/07/PlanRetornoAClases-08.06.pdf>
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, (núm. 67, enero-marzo).
- Monroy, L., Valentina, J., Ortega, L., & Chávez, M. (2016). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. *Congresos CLABES*.
- Morduchowicz, A., & García, V. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19: sus consecuencias educativas y laborales en el largo plazo*. D.C: BID.

- Näslund-Hadley, E., & Loreto, M. (21 de Octubre de 2020). *El involucramiento de los padres en la educación a distancia y la brecha de género en salud mental*. Obtenido de Enfoque Educación Blogs BID.: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/involucramientodepadres/>
- Näslund-Hadley, E., Hernández, J., Montañó, K., Namen, O., Alpizar, G., Luna, Ú., . . . Thompson, J. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #4: Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Teaching and Learning International Survey*. Obtenido de TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- _____. (2019a). *Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE 2018 (TALIS, por sus siglas en inglés)*. Obtenido de TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en
- _____. (2019b). *México - Nota País - Resultados PISA 2018*. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- _____. (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación - Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*. Obtenido de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- _____. (02 de mayo de 2021). *Comunicado de la OCDE sobre la participación de México en PISA*. Obtenido de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/comunicadodelaocdesobrelaparticipaciondemexicoenpisa.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Efectos de la crisis del Coronavirus en la educación*. Madrid: OEI.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La pandemia por la COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Nota Técnica N° 1*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45679-la-pandemia-la-covid-19-podria-incrementar-trabajo-infantil-america-latina>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020a). *Informe de políticas: Una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad*. Obtenido de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/spanish_disability_brief.pdf
- _____. (2020b). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Organización de las Naciones Unidas.
- OREALC/UNESCO. (2016). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores asociados*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación / Organización de las Naciones Unidas para la.
- Presidencia de la República (18 de marzo de 2016). DECRETO por el que se reorganiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). *Diario Oficial de la Federación*.

- Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5430456&fecha=18/03/2016
- Presidencia de la República. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación, texto vigente publicado en el DOF 30-09-2019. *Diario Oficial de la Federación*.
- Prieto, M., & Carrillo, J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-8.
- Programa Mundial de Alimentos (WFP). (12 de enero de 2021). *Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures*. Obtenido de World Food Program: https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/?_ga=2.201921873.1733416669.1586285970-1859366263.1586285970
- Raimers, F. (2020). *Los cambios que la pandemia de Covid-19 producirá en la educación dependen de la atención que se ponga en las respuestas educativas*. Obtenido de Education International / Worlds of Education: https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers
- Razeto, A. (2016). *Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria*. Obtenido de Estudios Pedagógicos, vol. XLII, núm. 2, 2016, pp. 449-462. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405026.pdf>
- Ripani, M. F. (2020). *Uruguay: Ceibal en casa (Uruguay: Ceibal at Home)*. *Historias de continuidad de la educación*. Obtenido de Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial: <http://documents.worldbank.org/curated/en/751561594144552848/Uruguay-Ceibal-en-Casa-Ceibal-at-Home>
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, vol. 73 (2), 417-458.
- Rodríguez, B., Martínez, R., & Rodrigo, M. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de sociología de la Educación*, 13 (2- Especial), 174-182.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revisata Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2).
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J., Ruíz, F., & Ruíz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2, abr/jun).
- Saavedra, J. (30 de marzo de 2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. Obtenido de <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>

- Santelices, M., & Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, núm. 2, 233-254.
- Santos, M., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 29(1), 97-110.
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). (2012). *Reporte Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (13 de mayo de 2010). *Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica. Extraedad, del problema individual al desafío de política educativa*. Obtenido de Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, SEP : <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/694/1/images/proyredpobextraedqro.pdf>
- _____. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____. (2019). *ACUERDO número 28/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación (DOF): https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583050&fecha=29/12/2019
- _____. (16 de marzo 2020). *Boletín No. 72 De acuerdo con la Secretaría de Salud, la SEP instrumenta las medidas preventivas por COVID-19*. Obtenido de Blog. Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-72-de-acuerdo-con-la-secretaria-de-salud-la-sep-instrumenta-las-medidas-preventivas-por-covid-19?idiom=es>
- _____. (07 de mayo de 2020). *Boletín No. 118 No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán*. Obtenido de Blog Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>
- _____. (25 de junio 2020). *Boletín No. 169 No habrá abandono masivo de estudiantes para el Ciclo Escolar 2020-2021: Esteban Moctezuma Barragán*. Obtenido de Blog. Secretaría de Educación Pública.: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-169-no-habra-abandono-masivo-de-estudiantes-para-el-ciclo-escolar-2020-2021-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>
- _____. (25 de septiembre 2020). *Boletín No. 258 Cuenta Aprende en Casa II con una audiencia cercana a los 32 millones de personas: SEP*. Obtenido de Blog. Secretaría de Educación Pública.: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-258-cuenta->

aprende-en-casa-ii-con-una-audiencia-cercana-a-los-32-millones-de-personas-sep?idiom=es

_____. (27 de diciembre 2020). *Boletín SEP no. 332 Expone SEP estrategia educativa de Aprende en Casa a representantes de Japón*. Obtenido de Blog. Secretaría de Educación Pública.: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-332-expone-sep-estrategia-educativa-de-aprende-en-casa-a-representantes-de-japon?idiom=es>

_____. (6 de noviembre 2020). *Orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación de aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/590881/Oficio_circular_DGAIIR_DGDC_001_061120.pdf

_____. (2020a). *ACUERDO número 01/01/20 por el que se emiten los Lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el diverso número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, para los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5584617&fecha=23/01/2020

_____. (4 de febrero 2021). Mesa de diálogo Aprende en Casa, retos de aprendizaje [Archivo de video]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=x_2d61lv5ZI

_____. (03 de mayo de 2021). *Boletín SEP no. 88 Descarta Educación suspensión de prueba PISA en México*. Obtenido de Blog Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-88-descarta-educacion-suspension-de-prueba-pisa-en-mexico?state=published>

_____. (15 de junio 2021). *Boletín SEP no. 122 Continúan las clases presenciales en 14 estados del país: Educación*. Obtenido de Blog Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-122-continuan-las-clases-presenciales-en-14-estados-del-pais-educacion?idiom=es>

_____. (2021a). *Estrategia nacional para el regreso a seguro a clases presenciales en las escuelas de educación básica durante el ciclo escolar 2020-2021*. México: Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública.

_____. (2021b). *Estrategia nacional para el regreso a seguro a clases presenciales en las escuelas de educación básica. Versión 2.0. Ciclo Escolar 2021-2022*. México: Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública.

_____. (2021c). *Consideraciones generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales, ciclo escolar 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública.

_____. (s.f.a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Obtenido de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/LENGUA_MATERNA_LENGUA_INDIGENA_SEGUNDA_LENGUA_LENGUA_INDIGENA.pdf

_____.(s.f.b). *Agenda digital educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

_____. (s.f.c). *Cuidar a otros es cuidar de sí mismos*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de

- <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202006/202006-RSC-WTzeEQBTag-ANEXO4.FicheroHSS.PDF>
- _____. (s.f.d). *Presentación. Entrevista CONEVAL. Aprende en Casa II.*
- _____. (s.f.e). *Anexo "Formación TICAAD" (documento inédito).* México: Secretaría de Educación Pública.
- _____. (s.f.d). *Taller Intensivo de Capacitación Docente. Reflexiones, Estrategias y Compromisos para el Regreso a Clases Ciclo escolar 2021-2022.* Obtenido de: https://superedu.com.mx/wp-content/uploads/2021/07/Taller-Intensivo-de-Capacitacion-Docente_Material-de-apoyo.pdf
- SEP y Secretaría de Salud. (2021). *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19. Versión 3.0 Fecha de actualización: 21 de junio de 2021.* México: Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud.
- Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (14 de mayo de 2021). *La importancia de hablar sobre educación integral en sexualidad desde la niñez.* Obtenido de Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-importancia-de-hablar-sobre-educacion-integral-en-sexualidad-desde-la-ninez>
- Tzec, L., Esquivel, L., & Sánchez, P. (2004). Participación de las madres obreras que laboran en maquiladoras en las actividades escolares de sus hijos que cursan educación primaria. *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*, 3 (11), 32-37.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Declaración Ministerial Prevenir con Educación.* Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf>
- _____. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados.* Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46802-primeras-lecciones-desafios-la-pandemia-covid-19-paises-sica>
- _____. (2018). *Por qué es importante la educación integral en sexualidad.* Obtenido de <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad>
- _____. (4 de agosto de 2020). *Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México.* Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/news/pueblos-indigenas-y-covid-19-mirada-mexico>
- _____. (31 de Julio de 2021). *Seguimiento mundial de los cierres de las escuelas causado por el COVID-19.* Obtenido de Impacto de la COVID-19 en la educación: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO y BID. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE.* Obtenido de OREALC/UNESCO: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5308/Suficiencia%20y%20equidad%20y%20efectividad%20de%20la%20infraestructura%20escolar%20>

- 0en%20Am%c3%a9rica%20Latina%20seg%c3%ban%20el%20TERCE.pdf?seque
nce=1&isAllowed=y
- UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. (2020). *Encuesta sobre las respuestas nacionales en educación al cierre de escuelas por COVID-19, ronda 2 (Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures, round 2)*. París, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y WFP. (2020). *Marco para la reapertura de las escuelas*. Obtenido de <https://www.unicef.org/media/68871/file/SPANISH-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP, y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2020). *Suplemento del Marco para la reapertura de las escuelas: Nuevas enseñanzas extraídas de las experiencias nacionales de gestión del proceso de reapertura de las escuelas*. Obtenido de <https://www.unicef.org/media/83771/file/Ensenanzas-ex-traidas-de-las-experiencias-nacionales-de-reapertura-escuelas-2020.pdf>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (s.f.). *Educación sexual integral*. Obtenido de Fondo de Población de las Naciones Unidas: <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020a). *Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto del COVID-19 para los ministerios de educación en América Latina y el Caribe*. Ciudad de Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- _____. (2020b). *EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Panamá, República de Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- _____. (2020c). *La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Consideraciones para tomadores de decisión*. Obtenido de <https://www.unicef.org/mexico/media/4811/file/Presupuesto%20de%20Egresos%20de%20la%20Federaci%C3%B3n%202021%20Consideraciones%20para%20tomadores%20de%20decisi%C3%B3n.pdf>
- _____. (07 de septiembre 2020d). *Ser niña durante la pandemia: aumentan los casos de matrimonios infantiles, embarazos, violencia y mutilación genital*. Obtenido de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: <https://ciudadesamigas.org/ninas-violencia-pandemia/>
- _____. (2021a). *La reapertura de las escuelas no puede esperar*. Obtenido de La reapertura de las escuelas no puede esperar: <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/la-reapertura-de-las-escuelas-no-puede-esperar>
- _____. (2021b). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*. Obtenido de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia:

- https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- _____. (2021c). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- _____. (2021d). *Minuta Análisis Integrado. Recreando el aprendizaje en pandemia: Propuestas desde la sociedad civil para una educación en tiempos de Covid-19*. Educación 2020, América Solidaria, UNICEF.
- UNICEF y Instituto de Investigaciones para el desarrollo con equidad (EQUIDE). (2021). *Resultados de la #ENCOVID19Infancia. Acumulado mayo-julio de 2020*. Obtenido de <https://www.unicef.org/mexico/media/4496/file/Acumulado%20de%20mayo%20a%20julio.pdf>
- UNICEF-INEE. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Obtenido de https://www.unicef.org/mexico/media/936/file/PEPIA_2017.pdf
- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). (2015). *Prevención de la deserción escolar. Guía de Programación del Sistema de Alerta Temprana*. Obtenido de http://schooldropoutprevention.com/wp-content/uploads/2016/03/EWS_Guide_Spanish_FINAL.pdf
- Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, P. .. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).
- Velasco-Orozco, J., & Sánchez-Narváez, F. (2017). *Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de Educación Básica del Estado de México*. Obtenido de *Papeles de Población*, vol. 23, núm. 94, pp. 261-286. Universidad Autónoma del Estado de México: <https://www.redalyc.org/journal/112/11254687011/html/>
- Vozes da Educação. (Agosto de 2020). *Encuesta internacional para retomar clases presenciales (Levantamento inter-nacional de retomada das aulas presenciais)*. Obtenido de http://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Levantamento-internacional_Retomada-presencial-das-aulas.pdf
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (págs. 81-160). México: Instituto Belisario Domínguez.

ANEXO 1. Principales referencias consultadas para la sistematización de experiencias y buenas prácticas internacionales en la educación a distancia y el regreso a clases en América Latina y el Caribe.

Para las recomendaciones se consultaron documentos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) publicados en el año 2020, los cuales tienen como nombre *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Notas de orientación sobre la reapertura de escuelas en el contexto de COVID-19 para los ministerios de educación en América Latina y el Caribe*. Se consultaron documentos del Banco Mundial publicados en el año 2020 que responden con el nombre de *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe, La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. Asimismo, se consultaron documentos del Banco Interamericano de Desarrollo publicados en el año 2020 titulados *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales y La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. Otros documentos son *Informe de política: La educación durante COVID-19 y después de ella*, publicada en agosto 2020 por Organización de las Naciones Unidas (ONU); *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA*, publicada en el año 2021 por Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); el documento *Respuesta frente al brote del COVID-19. Llamado a la acción respecto a los y las docentes, publicado en el año 2020* por Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030; por último, el documento *Marco para la reapertura de las escuelas, publicado en el año 2020 por UNICEF, Grupo Banco Mundial y Programa Mundial de Alimentos*.

Para el análisis de buenas prácticas se tomó la información del documento *Sistematización de respuesta de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de COVID-19* que lo publicó el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, donde se tomaron las experiencias de los países como Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay. Así como también se consultó el documento *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA* emanado de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, el cual toma experiencias de Guatemala, Panamá y República Dominicana. Asimismo, se tomaron experiencias de los documentos *La*

educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19 y ¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina?, publicados el mayo de 2020 por el Banco Interamericano de Desarrollo, que relata experiencias de los países Chile, Ecuador, Guatemala, Panamá, Perú y El Salvador. Otro de los documentos que se retomaron son *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe* publicado en 2021 por el Banco Mundial, en el que se relatan las buenas prácticas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua, Panamá y Perú. Por último, se consultó el *Informe sobre la respuesta educativa en ALC frente al COVID-19 (Educación Update #26)* que se publicó en 2021 por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el cual habla de las experiencias de Belice Ecuador y Uruguay.

ANEXO 2. Principales características de los programas y acciones federales de desarrollo social que contribuyen a la atención de los retos del SEN en el contexto de la pandemia por COVID-19

1. B003 Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos

Los servicios y bienes que entregan son los materiales educativos en distintos formatos y los libros de texto, los cuales se distribuyen a cada una de las entidades federativas previo al inicio del ciclo escolar. La población objetivo son los estudiantes inscritos en el SEN para los niveles preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria.

Este programa se vincula con el reto 1.1 Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia, puesto que realiza la edición, producción y distribución de libros de texto gratuitos y materiales educativos conforme a los planes y programas de estudio vigentes para contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas de educación básica y fortalecer las intervenciones para ofrecer educación a distancia o en un esquema mixto, así como apoyar al proceso de aprendizaje de NNA en situación de rezago.

2. E013 Producción y Transmisión de Materiales Educativos

El Programa se relaciona con la dimensión Modalidad educativa, debido a que contribuye a promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral mediante la transmisión de programas en las señales de radio y televisión con contenido cultural, artístico, educativo y de entretenimiento. Está dirigido a toda aquella persona que cuente con radio y televisión y que se encuentre dentro de la cobertura de la señal televisiva o radiofónica, así como a los alumnos inscritos en escuelas de modalidad telesecundaria y telebachillerato del país. Los programas educativos se transmiten por medio de Instituto Mexicano de la Radio (IMER) y el Canal Once.

Los servicios que genera podrían contribuir al fortalecimiento del proceso educativo en la educación a distancia o el modelo educativo mixto, con especial énfasis en la población en la población estudiantil de escuelas en modalidad telesecundaria y telebachillerato del país.

3. E013 Producción y transmisión de Materiales Culturales y Artísticos

Este programa transmite contenido programático cultural (música, escultura, poesía) de cada región de la república mexicana, a través de radio y televisión para

toda la población en donde se cuenta con señal de los medios que transmiten. La población objetivo son los municipios del país en los que las señales de Radio Educación y Canal 22 tienen cobertura.

De acuerdo con lo anterior, se identifica que el programa se relaciona con el reto 1.1 Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia., debido a que los servicios que genera podrían contribuir al fortalecimiento del proceso educativo en la educación a distancia o el modelo educativo mixto, con especial énfasis en la población de telesecundaria que forma parte de su población objetivo.

4. E016 Producción y Distribución de Libros y Materiales Culturales

Este programa se vincula con la dimensión Modalidad educativa puesto que tiene como objetivo poner al alcance de la población la mayor diversidad posible de libros, materiales educativos y culturales. El programa se dirige a la población matriculada en educación básica, educación media superior y educación superior y entre las principales actividades que realiza el Fondo de Cultura Económica (FCE) están la edición, producción y comercialización de estos materiales.

Los servicios que genera podrían contribuir al fortalecimiento del proceso educativo en la educación a distancia o el modelo educativo mixto, con especial énfasis en la población vulnerable sin acceso otros medios para la educación a distancia.

5. E066 Educación Inicial y Básica Comunitaria

Este programa busca contribuir a que NNA de localidades de alta y muy alta marginación o rezago social concluyan cada uno de los niveles de educación inicial y básica comunitaria, para ello el programa entrega materiales educativos y equipamiento para las escuelas y docentes, útiles escolares a los alumnos y apoyos económicos a las figuras educativas, a las escuelas y comunidades, así como apoyos emergentes para evitar el abandono de los alumnos.

Estos apoyos se ejercen a través del Conafe y se orientan a las localidades en las que éste presta los servicios de educación inicial y básica comunitaria. Por lo que se considera que este programa puede contribuir a la atención de los retos vinculados con el abandono, y es relevante en tanto atiende a las comunidades indígenas, que son parte de la población vulnerable identificada en el capítulo 1.

Dentro de estos apoyos se encuentran recursos para la capacitación y acompañamiento de las figuras educativas, mediante el proceso de formación inicial desarrollado por el Conafe.

De acuerdo con lo anterior, este programa puede relacionarse con los retos de la atención de grupos vulnerables, en tanto brinda recursos para la capacitación de los Líderes de Educación Comunitaria que trabajan en las comunidades más marginadas.

Ahora bien, el programa se asocia con la dimensión Modalidad educativa puesto que busca contribuir a que las niñas, niños y adolescentes de localidades de alta y muy alta marginación y/o rezago social concluyan cada uno de los niveles de educación inicial y básica comunitaria, mediante la labor de las figuras educativas que son las personas que planean, desarrollan o evalúan acciones pedagógicas de formación y acompañamiento establecidas por el Conafe en los servicios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Los servicios que genera podrían contribuir al fortalecimiento del proceso educativo en la educación a distancia o el modelo educativo mixto, específicamente en localidades de alta y muy alta marginación.

6. E047 Programa de Mantenimiento e Infraestructura Física Educativa

El programa se vincula con la problemática de acceso a infraestructura educativa básica puesto que orienta sus esfuerzos a la mejora de la infraestructura física educativa de los planteles de educación básica, media superior y superior en las Entidades Federativas, mediante las acciones de normalización y diseño para la ampliación, adecuación, modernización y conservación mejorar el aprovechamiento y funcionalidad de la infraestructura física.

7. S074 Agua Potable, Drenaje y Tratamiento

El programa brinda apoyos financieros y de supervisión para la ejecución de obras y acciones de sostenimiento y ampliación de la infraestructura de agua potable, alcantarillado y saneamiento de zonas urbanas y rurales del país dentro de las entidades federativas que cuenten con convenios de coordinación entre el gobierno estatal y federal que para conjuntar recursos y formalizar acciones.

De acuerdo con lo anterior, relaciona con el reto de acceso a infraestructura educativa básica, puesto que centra sus acciones tanto en la entrega de recursos como en el seguimiento de las obras para su ejecución, lo que permite la

disponibilidad de servicios esenciales en los planteles educativos, con énfasis en las localidades ubicadas en zonas de atención prioritaria, tanto rural como urbana.

8. S249 Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas⁵⁶

El programa se vincula con el reto de acceso a infraestructura educativa básica y retos de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares, puesto que uno de sus objetivos es implementar acciones para la construcción y ampliación de la infraestructura de servicios básicos como: agua potable, drenaje y saneamiento y electrificación, para los pueblos y comunidades indígenas y afro mexicanas que habitan en localidades de alta y muy alta marginación con menos de 15,000 habitantes.

Los apoyos que entrega en el componente de construcción y ampliación de infraestructura son recursos financieros que se ejercen mediante diversos Acuerdos de Coordinación entre el gobierno estatal, municipal, INPI y comunidades indígenas o afro mexicanas.

La disponibilidad de electrificación para los pueblos indígenas facilitarían los procesos de educación a distancia, por ello se vincula con dicho reto, especialmente en localidades con alta y muy alta marginación.

9. S281 Programa Nacional de Reconstrucción

El programa se asocia con el reto de acceso a infraestructura educativa básica, debido a que uno de sus objetivos específicos es contribuir a garantizar el derecho de la población escolar a ocupar la infraestructura educativa en condiciones de seguridad, a través de la reconstrucción y rehabilitación de planteles educativos públicos y su equipamiento, en los municipios afectados por los sismos ocurridos en septiembre de 2017 y febrero de 2018.

Para ello, el programa entrega subsidios mediante convenios específicos entre el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED) y los gobiernos de las Entidad Federativas a través de las AEL; sin embargo, podría contribuir al reto

⁵⁶ Este programa es el resultado de la fusión del Programa para el fortalecimiento económico de los Pueblos y Comunidades Indígenas (S249) y el Programa de Infraestructura Indígena (S179) del INPI. Busca contribuir al desarrollo integral y bienestar común de los pueblos indígenas y afro mexicano, impulsando la implementación y ejercicio efectivo de sus derechos; el acceso a la justicia; el aprovechamiento y conservación de sus tierras, territorios, recursos naturales, biodiversidad y medio ambiente; el apoyo a sus actividades económicas y productivas estratégicas; la construcción de caminos e infraestructura de servicios básicos y el fortalecimiento de su patrimonio cultural, en un marco de respeto a su libre determinación, autonomía y formas de organización.

de manera marginal ya que sólo puede destinar recursos a los planteles con afectaciones provocadas por los sismos ocurridos en las fechas mencionadas.

10. I004 Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS)

El FAIS se relaciona con el reto de acceso a infraestructura educativa básica y los retos de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares, puesto que este fondo se orienta al financiamiento de obra y acciones sociales básicas. Para ello, los gobiernos locales deben destinar los recursos a los siguientes rubros: agua potable, alcantarillado, drenaje y letrinas, urbanización, electrificación rural y de colonias pobres, infraestructura básica del sector salud y educativo, mejoramiento de vivienda, así como mantenimiento de infraestructura.

Este fondo se destina exclusivamente a inversiones que beneficien directamente a población en pobreza extrema, localidades con alto o muy alto nivel de rezago social y en las zonas de atención prioritaria. Por tanto, su uso permitiría mitigar las problemáticas asociadas a los retos de infraestructura, tanto en el ámbito educativo como en los hogares, con énfasis en los NNA que habitan en localidades con alto índice de rezago.

11. I007 Fondo de Aportaciones Múltiples - Infraestructura educativa: educación básica (FAM-IE)

El FAM, en su componente de Infraestructura Educativa (FAM-IE), destina 54 por ciento de los recursos a la construcción, equipamiento y rehabilitación de la infraestructura física de los niveles de educación básica, media superior y superior.⁵⁷ Por tanto, las acciones que se desarrollen con cargo a este Fondo permitirían reducir las problemáticas asociados a los retos de acceso a infraestructura educativa básica, retos de disponibilidad de espacios para guardar la sana distancia y retos de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles.

La SEP determina la distribución de los recursos del fondo a las entidades federativas conforme a métodos de asignación específicos para cada nivel educativo. Por otro lado, las entidades pueden acceder voluntariamente a un esquema financiero para obtener mayores recursos de manera anticipada, a cambio de comprometer una parte de los recursos actuales y futuros que les correspondan

⁵⁷ De acuerdo con el Inventario CONEVAL 2019, pestaña InvFAF19.

con cargo al FAM-IE, mismos que deben destinarse a atender necesidades de infraestructura física educativa previstas por la SEP y el INIFED.

Este esquema financiero es la base presupuestal del Programa Escuelas al CIEN (Certificado de Infraestructura Educativa Nacional), supervisado por el INIFED, que considera ocho componentes, que en orden de prioridad y secuencia son: seguridad estructural; servicios sanitarios; bebederos y agua potable; mobiliario y equipo; accesibilidad; áreas de servicios administrativos; infraestructura para la conectividad; y espacios de usos múltiples.

12. U282 La Escuela es Nuestra

El objetivo del programa es proporcionar escuelas con servicio de alimentación, a través de la asignación de subsidios de manera directa a los Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP), así como establecer de forma gradual y progresiva escuelas de horario completo de educación básica, con jornadas entre 6 y 8 horas diarias, mediante la asignación de subsidios al personal educativo, que permitan promover un mejor aprovechamiento del tiempo disponible, mejorar el desempeño académico, promover el desarrollo integral y fortalecer la seguridad alimentaria de los educandos. Lo anterior con el objetivo de incidir en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y la paulatina superación de las desigualdades entre las escuelas del país, además de contribuir a la permanencia escolar.

Para el componente de ampliación de la jornada escolar los apoyos son recursos económicos directos al personal educativo de las escuelas participantes, a fin de extender la jornada escolar entre seis y ocho horas diarias. Mientras en el componente de servicio de alimentación, los apoyos son recursos directos a las Comunidades Escolares a través del CEAP. De acuerdo con sus lineamientos el costo diario de los alimentos será de \$10.00 pesos por alumno.

También cuenta con un componente que permite las acciones de equipamiento, rehabilitación y mantenimiento de los planteles educativos, mediante la entrega de recursos a los CEAP para la adquisición y construcción de esta infraestructura.

Los apoyos son subsidios económicos que entregan directamente a las comunidades escolares a través de los CEAP, en función de la matrícula total del plantel.

La población objetivo son las comunidades escolares de las escuelas públicas de educación básica, priorizando las que se encuentren en localidades de población indígena, que presentan un alto índice de pobreza y marginación, situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, así como aquellas que carecen de agua potable. De igual forma se dará una atención prioritaria de los 79 municipios que integran el Istmo de Tehuantepec.

El programa se asocia con el reto de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles, puesto que en su segundo componente busca mejorar y dignificar las condiciones físicas de la infraestructura escolar a través de la participación de las comunidades escolares en acciones de equipamiento, rehabilitación y mantenimiento, y para construir los espacios educativos que se requieran. El programa también busca reforzar las condiciones del servicio educativo público que incida en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la adquisición de equipo y material didáctico, deportivo y artístico, así como mejorar las condiciones de higiene y saneamiento de los espacios educativos, garantizando su acceso a los servicios de la red de agua potable y electricidad.

De acuerdo con lo anterior, este programa ofrece una atención integral para la mejora de aprendizajes y la retención, toda vez que el servicio de alimentación contribuye a la atención a los retos familiares vinculados con el abandono, mientras que los subsidios para la extensión de la jornada escolar pueden contribuir con las problemáticas de bajo logro o rendimiento escolar y, de acuerdo con los objetivos del programa, permite reducir las brechas observadas en los tipos de servicio, por lo cual se considera relevante para la atención de estas problemáticas en el actual contexto.

13. S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente

Atiende necesidades de formación, actualización académica y capacitación docente de los niveles básico, media superior y superior, pero tiene como objetivo específico contribuir al desarrollo de capacidades pedagógicas, didácticas y digitales del personal docente de educación básica, a través de la impartición de cursos talleres y diplomados, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien, se menciona el desarrollo de capacidades digitales, no se identificó información que permitiera validar su contribución directa al desarrollo de

habilidades tecnológicas en los maestros para el desarrollo de la educación a distancia, sin embargo, por el tipo de apoyos que otorga, constituye un programa importante que contribuye a las necesidades generales de formación profesional docente. Un elemento importante del programa es que brinda atención prioritaria a docentes de educación básica que laboran en contextos de vulnerabilidad, considerando la condición económica, discapacidad, edad, sexo, u origen étnico como las variables para definir dicho criterio.

14. S295 Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)

El programa tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden alumnado con discapacidad y aptitudes sobresalientes y que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación en educación básica. Esto, mediante apoyos para la capacitación a los agentes educativos y equipamiento específico de los servicios de educación especial, de manera que puede contribuir a cubrir los requerimientos de capacitación para la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los beneficiarios directos son los gobiernos de los estados, a través de los AEL que operen servicios de educación especial y los apoyos son subsidios para la mejora de las condiciones y equipamiento de las instituciones educativas que brindan servicios a esta población, de manera que este programa puede vincularse con las dimensiones Capacitación docentes y Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar en tanto ofrece servicios vinculados con la primera y se centra en atender poblaciones vulnerables para dar continuidad a sus trayectorias escolares.

15. S052 Programa de Abasto Social de Leche a cargo de Liconsa, S.A. de C.V.

El programa busca contribuir al bienestar social mediante el mejoramiento en el acceso a la alimentación de las personas integrantes de hogares vulnerables, para lo cual entrega una dotación de leche fortificada y con alto valor nutricional, a un precio preferencial por litro, transfiriendo un margen de ahorro a los beneficiarios. Se dirige a personas en hogares cuyo ingreso está por debajo de la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (LPEI), considerando entre sus criterios de priorización a niñas y niños de 6 meses a 12 edad y adolescentes de 13 a 15. De ahí que ofrece apoyos alimentarios a niños en edad escolar básica y que permiten solventar parte del ingreso familiar en alimentación.

De esta manera, se considera que este programa puede contribuir al reto 4.2 Factores del ámbito familiar vinculados con el rezago en los aprendizajes y el abandono, además se consideran relevantes los apoyos alimentarios otorgados de manera directa a las familias vulnerables en el contexto de la crisis por la pandemia y la interrupción de los servicios de alimentación escolar debido a la suspensión de las clases presenciales.

16. S072 Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez

El programa busca la permanencia y continuidad educativa de los NNA inscritos en Instituciones de Educación Básica del SEN y que son integrantes de familias en condición con ingreso inferior a la Línea de Pobreza por Ingreso (LPI), o que habitan o estudian en localidades de atención prioritaria. El programa entrega becas de \$800.00 pesos mensuales por familia, de forma bimestral durante los diez meses del ciclo escolar, a partir del momento de su incorporación al Padrón.

Es importante mencionar que el programa establece criterios de priorización relevantes en el actual contexto, pues considera hogares con algún integrante indígena o afro mexicano, con mayor número de infantes menores de seis años, con integrantes con alguna discapacidad, NNA en condición de orfandad por COVID-19 y adolescentes o madres embarazadas. Esto es relevante, debido a que se considera que estos grupos forman parte de las poblaciones con afectaciones o incidencias mayores de las problemáticas detectadas en el capítulo 1, de manera que también es posible vincular este programa con los retos individuales en materia de rezago y abandono.

Un elemento para considerar es que el monto del apoyo se define por familia y no a nivel individual, lo que puede limitar sus resultados en materia educativa, generando incentivos para priorizar la asistencia escolar de un NNA sobre otro en el caso de los hogares vulnerables con más de un niño o niña en edad escolar. Además, la entrega del apoyo se define mediante la inscripción del NNA y no incluye ningún elemento para verificar la asistencia y avance escolar por parte de los educandos.

17. S243 Programa de Becas Elisa Acuña

Entre otros apoyos dirigidos a los niveles educativos superior y media superior, el programa busca contribuir al acceso, permanencia y egreso de la educación básica de niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad, agravada por el embarazo y la maternidad temprana. El apoyo consiste en una beca de \$800.00 pesos

mensuales dirigida a niñas y adolescentes de entre 12 y 18 años, que presentan las dos condiciones mencionadas anteriormente.

Este programa se considera relevante en tanto busca incidir directamente en los retos individuales y de género vinculados con el abandono escolar, no obstante, las becas no están condicionadas a la asistencia escolar.

18. S174 Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras

La modalidad Apoyo para el bienestar de las niñas, niños, adolescentes jóvenes en orfandad materna entrega una transferencia a los NNA en esta condición que va desde \$360 hasta \$1,200 pesos mensuales dependiendo de la edad. Para acceder a este apoyo, el responsable o beneficiario debe entregar la constancia del ciclo escolar que se encuentra cursando.

El programa atiende prioritariamente a las personas que habitan en municipios indígenas, en donde más del 40 por ciento de su población es afrodescendiente, con alto rezago social, pobreza extrema y zonas con alto grado de marginación e índices de violencia, de manera que contribuye a la atención del reto 4.2 Factores del ámbito familiar vinculados con el rezago en los aprendizajes y abandono.

19. S286 Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente

El programa busca mejorar el nivel de ingreso de los hogares con personas de cero a 29 años y con discapacidad permanente. El apoyo consiste en una transferencia mensual equivalente a \$1,350.00 pesos que se pagan de manera bimestral y da atención prioritaria a las personas que habitan en municipios y localidades con población mayoritariamente indígena o afro mexicana, o con alto o muy alto grado de marginación.

Si bien, el apoyo que entrega este programa no está condicionado con la educación de los NNA con discapacidad, puede contribuir al acceso y permanencia de esta población en tanto busca mejorar el ingreso de los hogares a los que pertenece esta población.

20. S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena

El objetivo del programa es contribuir a la permanencia, desarrollo y conclusión del grado y nivel académico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afro

mexicanas. En cuanto a NNA de nivel primaria y secundaria, ofrece servicios de alimentación, hospedaje, becas y actividades complementarias, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad y con la finalidad de mejorar el acceso a la educación y disminuir el rezago educativo de esta población.

Los servicios se ofrecen a través de las Casas y Comedores de la Niñez Indígena y Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena que entregan tres comidas calientes al día a los beneficiarios, además de insumos para la preparación de alimentos, artículos de aseo personal, material de limpieza, escolar, didáctico y de oficina. Asimismo, el programa también ofrece actividades extraescolares que incidan en el desarrollo de las capacidades de los beneficiarios, principalmente mediante la implementación de proyectos culturales y lingüísticos, agropecuarios, educativos, recreativos y deportivos.

De acuerdo con lo anterior, se identifica que este programa contribuye de manera directa a atender el reto 4.2 Factores del ámbito familiar con especial énfasis en NNA provenientes de hogares indígenas que, por las condiciones socioeconómicas de sus familias o por las condiciones de sus localidades, tienen limitantes para acceder a la educación básica. Al igual que el programa U282 La Escuela es Nuestra, este programa también contribuye a la provisión de alimentos calientes.

21. I006 Fondo de Aportaciones Múltiples - Asistencia Social

Mediante los recursos federales del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), en su componente Asistencia Social, operados a través de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria (EISA), se implementan los Programas de Alimentación Escolar y los Programas de Asistencia Social Alimentaria a nivel estatal que entregan desayunos escolares, apoyos alimentarios y de asistencia social, dirigidos a grupos vulnerables de las comunidades más marginadas.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) es responsable de la coordinación nacional de la EISA, mientras que los Sistemas Estatales para el Desarrollo Integral de la Familia (SEDIF) implementan los programas antes mencionados.

Esta acción presupuestaria se considera relevante en tanto sus apoyos pueden contribuir a atender el reto 4.2 Factores del ámbito familiar vinculado con las trayectorias educativas y el abandono. Sin embargo, es necesario mencionar que

los recursos que los SDIF del FAM-Asistencia Social se definen considerando el porcentaje de población en carencia alimentaria de cada entidad y la operación de estos depende de los gobiernos estatales, de manera que son los gobiernos estatales los que definen los criterios específicos con los que se ejercen estos recursos.

22. U012 Programa de Apoyo para Refugios Especializados para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, sus hijas e hijos

Tiene como objetivo brindar atención integral mediante los Refugios especializados y los Centros Externos de Atención a mujeres víctimas de violencia y, en su caso, a sus hijos e hijas. Los apoyos se dirigen a instituciones públicas y Organismos de la Sociedad Civil (OSC) que operen los refugios o centros de atención y los apoyos que se brindan son servicios psicológicos, educativos, médicos, legales y de trabajo social, proporcionados por personal especializado.

Se considera un programa relevante para la atención a la salud socioemocional en tanto contribuye a mitigar las afectaciones derivadas del incremento de la violencia familiar y las repercusiones que ésta tiene en los NNA.

Es importante mencionar que la población objetivo del programa son las mujeres y madres de familia en situación de violencia familiar, de manera que los NNA que padecen esta problemática reciben atención sólo en tanto las madres puedan formar parte de la población atendida. Además, aunque se identifican acciones de prevención y detección de la violencia dentro del programa, las mujeres tienen que acudir a solicitar los servicios a los centros en los que se brindan, lo que también es una limitante para atender de manera directa a los NNA en situación de violencia.

Cuadro 27. Presupuesto Federal Asignado a los Programas o acciones de desarrollo social que contribuyen a la atención de las Dimensiones Relevantes para la Continuidad de la Educación (DRPCE) 2021.

DRPCE	Retos asociados a la Dimensión	Dependencia	Clave	Programa o acción	Presupuesto Asignado 2021 (millones de pesos)
1. Modalidad educativa	1.1 Implementación del currículo y adaptación de los contenidos a la educación a distancia.	SEP	B003	Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos	\$3,176.2
			E013	Producción y transmisión de Materiales Educativos	\$824.1
			E016	Producción y Distribución de Libros y Materiales Culturales	\$114.3
		Cultura	E013	Producción y Transmisión de Materiales Culturales y Artísticos	\$127.0
2. Infraestructura educativa y recursos materiales	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	SEP	E047	Programa de Mantenimiento e Infraestructura Física Educativa	\$214.9
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Semarnat	S074	Agua Potable, Drenaje y Tratamiento	\$2,067.7
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	INPI	S249	Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas	\$937.7
	2.4 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento para la educación en los hogares				
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Sedatu SEP CULTURA SALUD	S281	Programa Nacional de Reconstrucción	\$1,800.0
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Gobiernos de los Estados Gobiernos Municipales	I004	Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social;	\$74,502.9
	2.1 Acceso a infraestructura educativa básica	Gobiernos de los Estados	I007	Fondo de Aportaciones Múltiples - infraestructura educativa: educación básica	\$9,429.1
	2.2 Disponibilidad de disponibilidad de espacios que permitan la sana distancia				

DRPCE	Retos asociados a la Dimensión	Dependencia	Clave	Programa o acción	Presupuesto Asignado 2021 (millones de pesos)
	2.3 Disponibilidad de infraestructura y equipamiento complementario en los planteles				
3. Capacitación docente	3.1 Adecuada formación y desarrollo profesional docente	SEP	S247	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	\$240.5
4. Rezago en las trayectorias educativas y abandono escolar	4.2 Factores del ámbito familiar	Sader	S052	Programa de Abasto Social de Leche a cargo de Liconsa, S.A. de C.V.	\$1,240.8
		SEP	S072	Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez	\$31,937.0
		SEP	S243	Programa de Becas Elisa Acuña	\$4,164.3
		INPI	S178	Programa de Apoyo a la Educación Indígena	\$1,598.7
		SN-DIF SESEDIF	I006	Fondo de Aportaciones Múltiples - Asistencia Social	\$12,550.3
		Bienestar	S174	Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras	\$2,684.5
	4.3 Factores del ámbito individual	SEP	S295	Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)	\$58.3
		Bienestar	S286	Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente	\$16,614.0
			SEP	E066	Educación Inicial y Básica Comunitaria
5. Salud socioemocional	5.1 Atención a la salud socioemocional	Bienestar	U012	Programa de Apoyo para Refugios Especializados para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, sus hijas e hijos	\$405.0
7. Rezago en los aprendizajes adquiridos	7.1 Rezago en los aprendizajes adquiridos	SEP	U282	La Escuela es Nuestra	\$12,280.3

Nota: Si bien algunos programas contribuyen a varias DRCE, para efectos de presentar el presupuesto asignado en 2021 se ubicaron los programas en aquella dimensión donde se considera existe una relación directa.

Fuente: elaboración CONEVAL, con base en el Listado de Programas y Acciones Federales 2021.

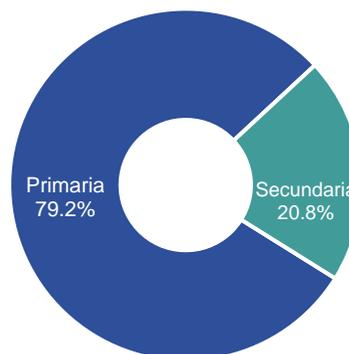
ANEXO 3. Información de contexto de la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa

La Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa obtuvo una participación de 199,382 miembros de la comunidad educativa de escuelas primarias y secundarias; de los cuales 79 por ciento eran madres y padres de familia o tutores, 17.7 por ciento docentes, 2.8 por ciento directores y 0.3 por ciento supervisores (ver gráfica 38).⁵⁸ De ellos, el 79.2 por ciento tenían algún hijo o pupilo inscrito en una escuela primaria o daban servicio educativo como docente, director o supervisor en este nivel, mientras que el 20.7 por ciento lo hacía en un plantel de educación secundaria (ver gráfica 38).

Gráfica 37. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por tipo de informante.



Gráfica 38. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por nivel educativo.

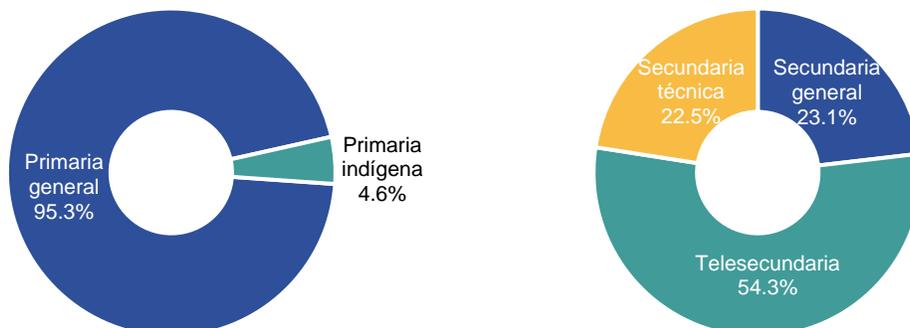


Fuente: Elaboración del CONEVAL.

Por su parte, la mayoría de los docentes y los directores participantes pertenecían a escuelas primarias generales, mientras que, para el caso de secundaria poco más de la mitad eran telesecundarias (ver gráfica 39). En cuanto a las escuelas comunitarias en ambos niveles educativos, no se obtuvo respuesta de ningún cuidador o figura educativa pertenecientes a este tipo de servicio que imparte el Conafe.

⁵⁸ La participación total de la Encuesta en Línea fue de 272,705 miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, en el presente análisis no se consideraron las observaciones correspondientes a todas aquellas madres y padres de familia o tutores cuyos hijos o pupilos están inscritos en educación inicial o preescolar, así como docentes, directores y supervisores que brindan servicio en estos dos niveles educativos.

Gráfica 39. Participación de docentes y directores en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por tipo de servicio



Fuente: Elaboración del CONEVAL.

En cuanto a la distribución a nivel estatal, la mayor participación en la Encuesta se obtuvo en el Estado de México, San Luis Potosí y Puebla, mientras que no se obtuvieron respuestas de actores ubicados en el estado de Morelos y el porcentaje de participantes en Baja California Sur, Chihuahua y Jalisco fue relativamente marginal en comparación con otros estados del país (ver cuadro 28).

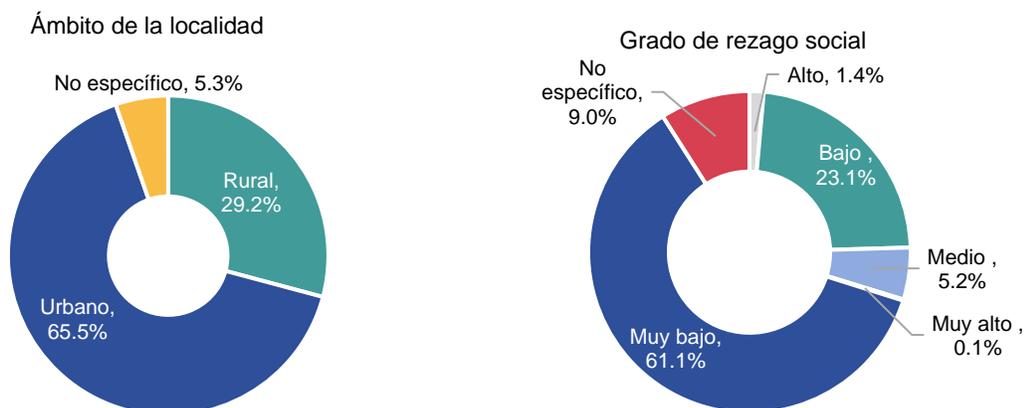
Cuadro 28. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por entidad federativa

Entidad	%	Entidad	%
Aguascalientes	0.69%	Nayarit	0.82%
Baja California	0.01%	Nuevo León	0.01%
Baja California Sur	0.00%	Oaxaca	0.01%
Campeche	1.00%	Puebla	12.88%
Coahuila de Zaragoza	1.31%	Querétaro	0.35%
Colima	0.63%	Quintana Roo	0.31%
Chiapas	0.38%	San Luis Potosí	22.83%
Chihuahua	0.00%	Sinaloa	0.02%
Ciudad de México	0.49%	Sonora	3.32%
Durango	0.09%	Tabasco	2.32%
Guanajuato	5.98%	Tamaulipas	1.65%
Guerrero	0.01%	Tlaxcala	0.01%
Hidalgo	9.54%	Veracruz de Ignacio de la Llave	8.67%
Jalisco	0.00%	Yucatán	0.01%
México	24.87%	Zacatecas	1.76%
Michoacán de Ocampo	0.01%	No especificado	0.01%
Morelos	-	Total	100%

Fuente: Elaboración del CONEVAL.

Esta distribución por entidad federativa puede estar relacionada con la distribución por ámbito de localidad, pues más de la mitad de los participantes se ubicaban en localidades urbanas (65.5 por ciento), y cuatro de cada cinco (84.2 por ciento) lo hacían de localidades con bajo o muy bajo grado de rezago social (ver gráfica 40).

Gráfica 40. Participación en la Encuesta en línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa por ámbito de localidad (2021) y grado de rezago social (2020).



Fuente: Elaboración del CONEVAL.

Esta información de contexto es relevante, en tanto las diferencias de participación por entidad pueden ser resultado de los diferentes en los mecanismos de difusión utilizados por cada entidad. La participación mayoritaria de actores en ambientes urbanos y con bajo grado de rezago social puede estar relacionado con el hecho de que la encuesta se realizó por medios electrónicos, lo que supone que los actores contaran con acceso a internet, equipos de telefonía o de cómputo, así como con las habilidades necesarias para realizar un ejercicio de este tipo de manera autónoma.

Estos elementos pueden explicar la ausencia de actores provenientes de la educación indígena y comunitaria, así como la mayor proporción de actores provenientes de contextos urbanos con más facilidades de conectividad. De esta manera, los hallazgos presentados a continuación deben considerarse con lo apuntado anteriormente.