

América Latina y el Caribe

División de Educación – Sector Social





Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe

9

La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

División de Educación
Sector Social

**E. Näslund-Hadley, J. M.
Hernández-Agramonte, M. L.
Zeta, C. Méndez, B. Peña de
Osorio, G. Alpizar, J. F. García
Rodríguez, E. Madrigal, O.
Montoya, U. Luna, K. Montaña,
M. L. Biehl, J. Thomson, and J.
Maragall**

octubre 2021



Puntos clave

- Los cuidadores de niños pequeños de Colombia, Costa Rica, El Salvador y Perú participaron en una encuesta sobre el aprendizaje desde el hogar durante la pandemia utilizando recursos pedagógicos suministrados por los ministerios de Educación. La muestra representa a 62.837 hogares.
- Los cuidadores con un nivel socioeconómico (NSE) alto disponen de más tiempo y de recursos para invertir en el desarrollo de la primera infancia y, en comparación con los padres de NSE bajo. También utilizan con más frecuencia los recursos para el aprendizaje desde el hogar (*Learning-from-home resources* o LFH por sus siglas en inglés). En cambio, los cuidadores con un NSE bajo tienen menos tiempo y recursos materiales y culturales para dedicar a acompañar el aprendizaje de sus hijos. Antes de la pandemia, y debido a restricciones de tiempo, información y recursos, los padres de NSE bajo ya pasaban menos tiempo de calidad con sus hijos; debido a las interrupciones laborales de la pandemia, pasaron aún menos tiempo durante las cuarentenas. Estas disparidades en el tiempo dedicado a los niños y niñas más pequeños de la región agravan las brechas educativas existentes.
- Los recursos de aprendizaje asincrónicos sin interacción con el docente o el cuidador (por ejemplo, las lecciones por televisión o radio) se utilizan durante períodos de tiempo más largos que las lecciones sincrónicas.
- Cuando los docentes se comunican con los padres, los preescolares completan más horas de aprendizaje desde el hogar. Los padres parecen responder mejor a los mensajes de texto o WhatsApp de los docentes que a las llamadas telefónicas o videollamadas, las cuales parecen provocar más angustia y frenar el uso de los recursos educativos oficiales.
- Los cuidadores afirman que, una vez reabiertas las escuelas, quieren seguir teniendo acceso a los recursos de aprendizaje desde el hogar -tanto sincrónicos como asincrónicos-, lo que sugiere que dicho acceso debe seguir siendo una estrategia importante para los sistemas de educación preescolar en América Latina y el Caribe.

Introducción

América Latina y el Caribe (ALC) registró, en promedio, el cierre de escuelas más prolongado del mundo por la pandemia de COVID-19 (UNICEF 2021). Tres de cada cinco estudiantes de todo el mundo que han perdido un año escolar entero a causa de la pandemia viven en esta región. Aunque ALC puso en marcha la educación de emergencia a distancia con una rapidez encomiable, surgen las siguientes interrogantes en materia de política educativa:

- ¿Quiénes se quedaron fuera de los recursos para aprendizaje en el hogar, una vez cerradas presencialmente las escuelas?
- Una vez que los recursos para el aprendizaje desde el hogar se pusieron a disposición de las familias, ¿cuáles fueron utilizados con mayor frecuencia?
- ¿Qué intervenciones podrían ayudar a impulsar el aprendizaje de los niños y niñas en el hogar?

- ¿Cuál es la percepción de los cuidadores sobre los diferentes recursos para el aprendizaje en el hogar?

Para empezar a explorar estas interrogantes, los ministerios de Educación de El Salvador, Costa Rica y Perú, y el Instituto de Bienestar Familiar de Colombia unieron fuerzas con Innovaciones para la Acción contra la Pobreza y el Banco Interamericano de Desarrollo a fin de realizar una encuesta regional. Se preguntó a los encuestados de estos cuatro países sobre su experiencia con los recursos oficiales para aprendizaje desde el hogar (*learning-from-home resources*, LFH, por sus siglas en inglés). En esta nota compartimos estos datos con el objetivo de mejorar las experiencias de los cuidadores, los maestros y los estudiantes con los recursos LFH durante el cierre de las escuelas -continuo y futuro- o como parte de los modelos híbridos de regreso a la escuela.

Metodología e instrumentos

Entre julio y septiembre de 2020, cuidadores de Colombia, Costa Rica, El Salvador y Perú respondieron a las preguntas de una encuesta sobre sus experiencias con los programas de educación a distancia en emergencia ofrecidos por los sistemas educativos nacionales.

La muestra estuvo compuesta por 62.837 cuidadores de niños de entre uno y siete años de edad, inscritos en servicios de desarrollo infantil temprano y preescolar en estos cuatro países.

Se trató de una encuesta en línea, de auto reporte, que fue difundida por los docentes entre los cuidadores, quienes, a su vez, la completaron, en su mayoría, en teléfonos inteligentes. La tasa de respuesta de los cuidadores varió entre el 19% de los niños en edad preescolar en Costa Rica y el 18% de los inscritos en los servicios de desarrollo de la primera infancia en el departamento del Valle del Cauca (Colombia). En Perú y El Salvador la encuesta captó al 3% de los preescolares del país. Hubo mayor proporción de hogares urbanos en Perú y Colombia. En Costa Rica y El Salvador, sin embargo, ocurrió lo contrario: los hogares que contestaron en mayor medida fueron del área rural¹.

62.837 cuidadores de niños de entre uno y siete años de edad de los países de Colombia, Costa Rica, El Salvador y Perú respondieron la encuesta sobre sus experiencias con los programas de educación a distancia en emergencia.

La encuesta recogió información que nos ayudó a estimar el nivel socioeconómico (NSE) de los cuidadores, utilizando una puntuación compuesta derivada de factores basados en la educación y los ingresos familiares, así como en el entorno (la calidad de la vivienda y el acceso a los servicios)². En segundo lugar, la encuesta preguntaba sobre las estrategias de educación a distancia en emergencia que surgieron como respuesta al cierre presencial de escuelas durante la pandemia de COVID-19, incluyendo la comunicación entre padres y

9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

docentes, los medios y la facilidad de acceso a clases asincrónicas y materiales de estudio, y la frecuencia con la que se accedían a los recursos de aprendizaje a distancia. En esta nota, identificamos a los hogares como de nivel socioeconómico (NSE) alto o bajo dividiendo las muestras nacionales por debajo y por encima de la mediana. Para estudiar el uso de los recursos para el aprendizaje desde el hogar (en inglés, *learning-from-home* o LFH) en determinados países de ALC, nuestros modelos descriptivos controlan el tipo de recursos educativos y las características de los hogares; los controles específicos se describen en cada modelo.

Además, la encuesta pregunta sobre las inversiones en el desarrollo infantil, utilizando una versión modificada del Lista de Comportamientos Infantiles (Child Behavioral Check List) y la Escala Revisada de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale Revised). Para evaluar la calidad del tiempo, las

prácticas de cuidado y los entornos domésticos, se utilizaron los Indicadores de Cuidado Familiar (en inglés, Family Care Indicators o FCI, por sus siglas), un instrumento validado internacionalmente para predecir el desarrollo de la primera infancia (Frongillo, Sywulka y Kariger 2003). El FCI abarca elementos que probablemente se relacionen con el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños, organizados en cinco subescalas: ‘actividades de juego’, ‘variedades de materiales de juego’, ‘fuentes de materiales de juego’, ‘libros para el hogar’ y ‘revistas y periódicos.’ Para evaluar la eficacia auto percibida, la encuesta pregunta a los padres sobre su propia competencia percibida a la hora de ayudar al niño en las tareas de aprendizaje. Por último, para evaluar el bienestar familiar, la encuesta pregunta a los padres sobre su propio bienestar y el del niño en el hogar.

Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

Los cuatro países que participaron en la encuesta utilizaron recursos LFH para fomentar el desarrollo cognitivo y socioemocional durante el cierre presencial de las escuelas.

Los cuatro países disponen de repositorios específicos con guías para los cuidadores de niños en edad preescolar, así como repositorios en Internet con contenidos educativos para los niños pequeños, los docentes y sus familias y lecciones televisadas. Costa Rica y Perú también ofrecieron contenidos radiofónicos. Colombia destaca por sus contactos telefónicos sistemáticos con familias con niños menores de cinco años (**tabla A.1**).

Para el propósito de esta nota, se analizaron los recursos LFH en las siguientes categorías: (1) lecciones por televisión o radio, (2) lecciones y materiales digitales, y (3) clases e instrucciones orales o escritas proporcionadas por los docentes. Los materiales impresos se utilizaron de forma complementaria en los países, a excepción de Perú.

Una gran mayoría de los hogares de la muestra con niños pequeños ha accedido a recursos LFH durante el cierre de las escuelas en la

época de la pandemia. En todos los países que abarcó el estudio, nueve de cada diez hogares reportaron que sus hijos en edad preescolar habían accedido, al menos, a un tipo de recurso LFH proporcionado por el sistema educativo y la proporción de hogares urbanos y rurales que tuvo acceso a ellos fue la misma. Entre los hogares que utilizan, al menos, un recurso LFH, se accede con más frecuencia a las instrucciones y guías del docente (41%) y a lecciones vía televisión y radio (37%). Las diferencias entre países son mínimas (véase el **cuadro A.2**). Las instrucciones de los docentes a las familias incluyen orientación escrita a través de mensajes electrónicos, documentos impresos y llamadas telefónicas. En los cuatro países, los recursos digitales son sincrónicos -con una interacción directa entre el docente y el cuidador- o asincrónicos, es decir, sin interacción directa.

Los recursos digitales sincrónicos permiten que varios alumnos estén conectados en tiempo

Hablemos de Política Educativa / América Latina y el Caribe

9

La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

real, a través de una plataforma o canal de comunicación, por ejemplo, en una lección de vídeo. El aprendizaje digital asincrónico, en cambio, proporciona contenidos que pueden utilizarse en diferentes momentos. Algunos de ellos son los recursos televisivos y radiofónicos, en los cuales no se produce una interacción directa con el docente ni con los compañeros. En los cuatro países, sin embargo, algunos contenidos televisivos para preescolares incluyen un número de WhatsApp a un chatbot interactivo para que los padres puedan obtener recursos y consejos de aprendizaje adicionales.

¿Qué factores del hogar explican el acceso de los preescolares a los recursos LFH?

Los activos del hogar, como el acceso a internet y a dispositivos electrónicos, determinan el acceso de niños y niñas a los recursos oficiales LFH. Los hogares rurales de nivel socioeconómico bajo poseen menos

dispositivos digitales (tabletas y computadoras portátiles), y sus tasas de conectividad a Internet son más bajas. En promedio, los hogares urbanos poseen más dispositivos digitales (14 puntos porcentuales más que los hogares rurales). La brecha es aún mayor cuando se mide por grupo socioeconómico. Los hogares de nivel socioeconómico bajo están a la zaga de los hogares de nivel socioeconómico alto en 49 puntos porcentuales en la tenencia de computadora o Tablet. La falta de Internet limita aún más el acceso a los recursos LFH entre los hogares rurales y de bajo nivel socioeconómico. La probabilidad de tener un televisor es 15 puntos porcentuales menor entre estos hogares, con importantes implicaciones para los sistemas educativos que dependen, en gran medida, de la televisión para sus estrategias LFH (**cuadro A.3**). Sin embargo, el acceso a la electricidad no aparece como una limitación significativa para el acceso de los preescolares a los recursos LFH (sólo el 3% de los hogares de la muestra lo señala como tal). El vínculo rural-NSE es débil,

lo que indica que es la pobreza, más que la ruralidad, la que limita el acceso a los recursos oficiales LFH.

¿Qué recursos oficiales LFH se utilizan con más frecuencia?

El acceso de los hogares a los recursos LFH no garantiza que los preescolares estén expuestos a las lecciones y actividades dispuestos por las escuelas y los sistemas educativos. En los hogares con acceso a todos los recursos oficiales LFH, la enseñanza sincrónica que requiere la participación de los padres (por ejemplo, una clase en línea con el educador en tiempo real) es utilizada con menor frecuencia. El promedio de acceso a los recursos LFH a través de la televisión y la radio es de poco más de cuatro días a la semana. En contraste, el promedio de uso de los recursos digitales y que conllevan la instrucción sincrónica de los docentes (escrita u oral) es de tres días o menos. Es de suponer que esta diferencia se deba a que los niños pequeños

Hablemos de Política Educativa / América Latina y el Caribe

9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

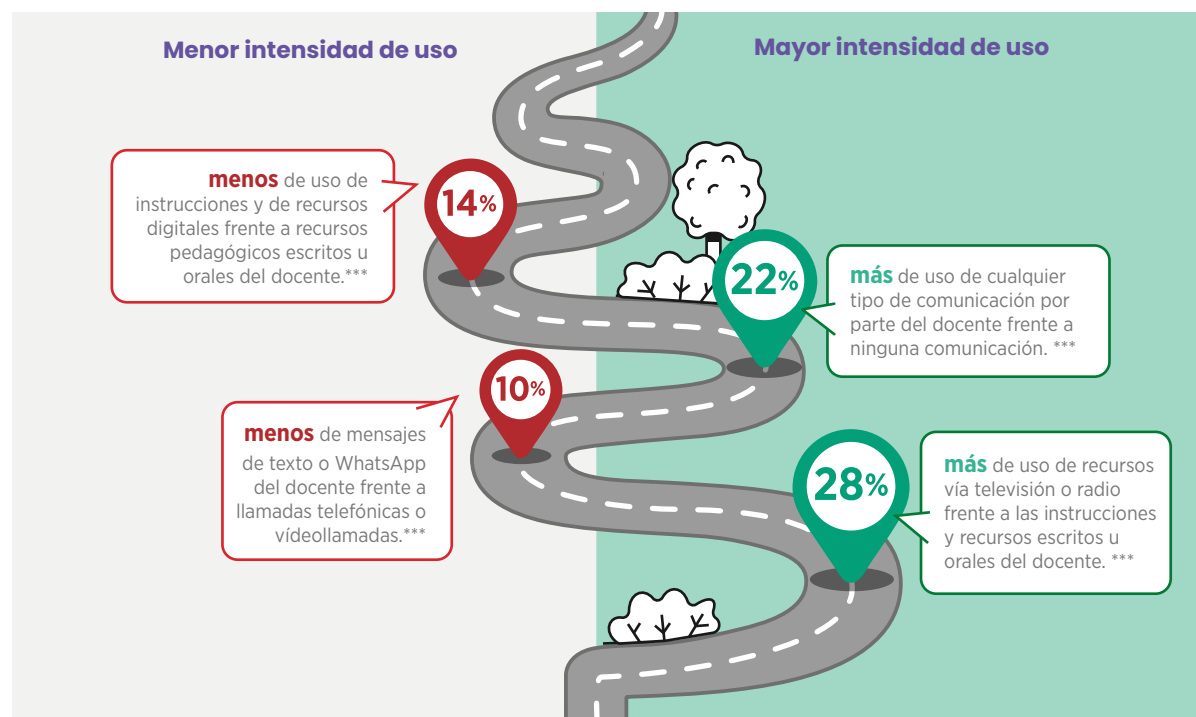
Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

necesitan más supervisión mientras utilizan dispositivos digitales sincrónicos y asincrónicos en comparación con la la instrucción por vía televisión y radio.

Entre los hogares con acceso a cualquier tipo de recurso, las lecciones vía televisión y radio se utilizan con un 28 por ciento más de frecuencia a la semana, en comparación con los materiales didácticos impresos y las clases sincrónicas del docente. Del mismo modo, los recursos de aprendizaje digitales se utilizan con un 14% menos de frecuencia que las instrucciones escritas y orales del docente y que otros recursos (**figura 1**).

Figura 1.

Intensidad de uso de los diferentes recursos de aprendizaje desde el hogar



Nota: Para estimar la asociación del uso con el tipo de recurso, el modelo controla la ruralidad, el NSE y la presencia de un niño adicional en el hogar.

*** = estadísticamente significativo al 1 %.

Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

La comunicación entre el docente y el cuidador potencia el uso de los recursos LFH.

Los cuidadores que reciben cualquier tipo de comunicación por parte de los docentes utilizan los recursos educativos oficiales con un 22% más de frecuencia cada semana en comparación con los hogares que no reciben ningún tipo de contacto por parte del docente (**figura 1**). La importancia del contacto con los profesores durante los cierres presenciales de las escuelas es coherente con la literatura que muestra que el involucramiento de los estudiantes aumenta cuando los docentes se comunican con las familias (Kraft y Dougherty 2013).

La forma de comunicación parece importar. Los mensajes de WhatsApp son el medio de comunicación más común entre el docente y el cuidador, ya que se utilizan en tres de cada

cuatro intercambios de este tipo. Cuando los docentes se comunican a través de texto o WhatsApp, la magnitud de la correlación con el uso de recursos LFH es mayor que cuando realizan llamadas telefónicas o videollamadas. En promedio, la recepción de mensajes de texto o WhatsApp por parte de los cuidadores aumenta el uso de recursos LFH en un 10% en comparación con los cuidadores contactados por teléfono o videollamadas. Es probable, sin embargo, que algunas de las videollamadas estén suministrando instrucción individualizada, sustituyendo así el uso de otros recursos LFH.

¿Qué factores del hogar ayudan a explicar la intensidad del uso en el hogar de recursos de aprendizaje?

Entre los hogares con acceso a los recursos LFH, encontramos diferencias en la intensidad de uso en función de sus características. Los hogares rurales utilizan los recursos oficiales LFH para los niños pequeños con más frecuencia que

Los mensajes de texto y WhatsApp aumentan el ritmo de uso de los recursos LFH, en comparación con las llamadas telefónicas y las videollamadas.

sus homólogos urbanos. En promedio, los niños de las zonas rurales tienen un 9% más de intensidad de uso semanal de los recursos LFH en comparación con sus pares urbanos, después de controlar por el NSE y por la variable de hermanos y otros menores en el hogar. Esto parece estar impulsado por un uso mucho más extendido de los recursos televisivos y radiofónicos en las zonas rurales, lo que sugiere que los niños de los hogares rurales pueden tener una mayor exposición a los contenidos educativos. Sin embargo, la diferencia en la

Hablemos de Política Educativa / América Latina y el Caribe

9

La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

calidad educativa podría ser enorme entre las lecciones sincrónicas y las asincrónicas, dada la importancia de la interacción en el aula para el involucramiento y el aprendizaje de los estudiantes (Reyes et al. 2012).

El nivel socioeconómico y la disponibilidad de los cuidadores impulsan las actividades de LFH entre los estudiantes.

Los alumnos de nivel socioeconómico bajo utilizan los recursos LFH con menos frecuencia que los de los grupos de ingresos más altos, después de controlar por ruralidad y la presencia de hermanos y de otros menores en el hogar. Los padres de NSE más alto tienden a disponer de más tiempo para ayudar al niño en las actividades educativas, siendo la asistencia un aspecto fundamental para el aprendizaje en el nivel preescolar (Ma et al. 2016). Los cuidadores de NSE alto tienen un 14,5% más de probabilidades de trabajar desde casa que los padres de NSE bajo. Además, los hogares

de NSE alto tienen un índice de inversión parental, medido a través del índice FCI, de 10,4 puntos porcentuales más alto³. Este grupo de padres también puede ser más capaz de complementar los contenidos educativos con sus propios conocimientos, lo que a su vez puede dar lugar a un mayor uso de los recursos. Como ha demostrado la literatura reciente, esta dinámica de los hogares agrava las brechas de aprendizaje existentes entre los estudiantes de hogares de NSE bajo y alto (Azevedo et al. 2020).

Los padres que antes de la pandemia invertían tiempo y recursos en sus hijos son los que más utilizan los recursos educativos oficiales.

Duplicar el FCI se correlaciona con un aumento semanal de 7% en el uso de los recursos oficiales LFH. Esto significa que un cuidador que ha invertido tiempo y recursos para leer y jugar con su hijo en edad preescolar utiliza en el hogar los recursos para el aprendizaje en mayor medida,

en comparación con quienes declararon niveles más bajos de inversión con los niños a su cargo. Este resultado es para todos los recursos LFH, desde los programas de radio y televisión hasta los materiales impresos y las llamadas telefónicas de los docentes.

El bienestar de los cuidadores afecta a su capacidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos desde el hogar.

Encontramos una correlación positiva entre el bienestar que los cuidadores auto reportan y el uso frecuente de los recursos LFH. Cuanto mayor sea el bienestar general declarado por el cuidador, mayor será la frecuencia semanal de uso de los recursos oficiales para el aprendizaje desde el hogar. En promedio, encontramos que un aumento de 10% en el índice de incomodidad/ malestar del cuidador se correlaciona con una caída semanal del 0,2% en el uso de los recursos LFH (**figura 2**, arriba).

Hablemos de Política Educativa / América Latina y el Caribe

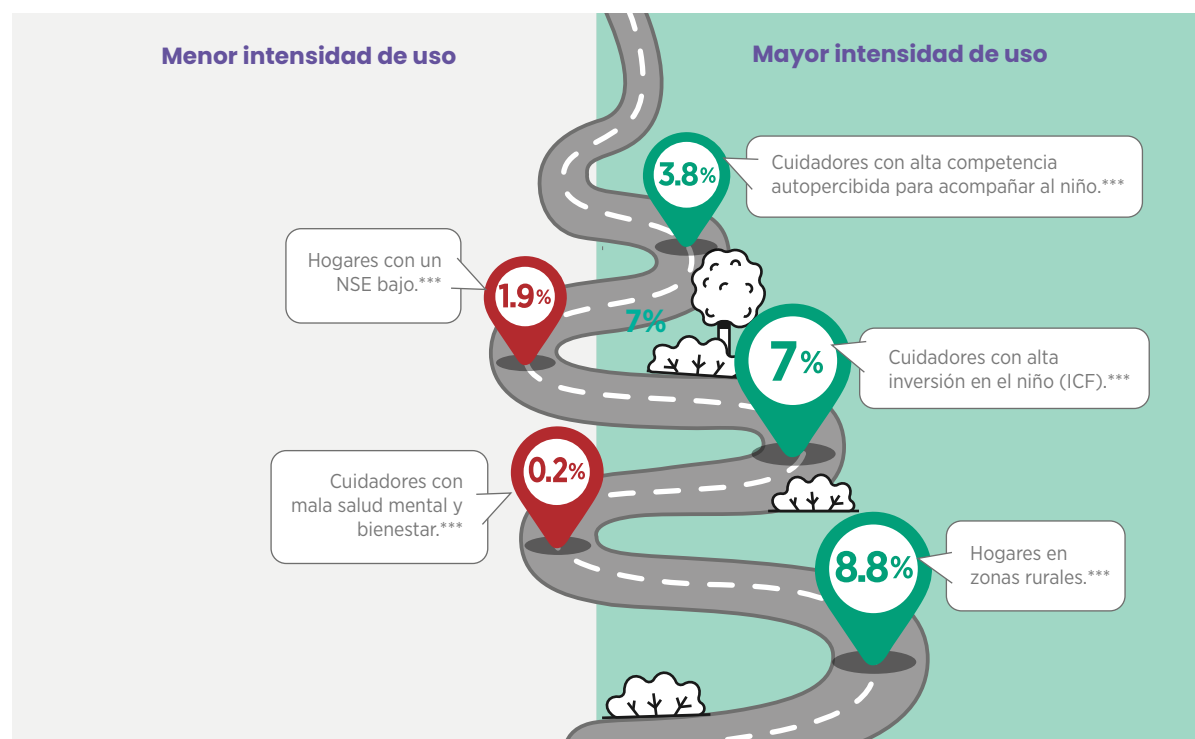
9

La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

La capacidad auto percibida de los cuidadores para ayudar a su hijo en las actividades de aprendizaje afecta la frecuencia con la que se realiza el aprendizaje en el hogar. Observamos una correlación positiva entre la capacidad auto percibida de los cuidadores para apoyar las actividades de aprendizaje del niño y la frecuencia con la que se utilizan los recursos LFH cada semana. Aquellos cuidadores que creen que pueden ayudar a los estudios de su hijo sin ayuda externa tienen, en promedio, un 4% más de frecuencia de uso de los recursos LFH en comparación con aquellos que informan que no se sienten competentes para apoyar al niño, sin ayuda de otros. Esta proporción se mantiene constante en todos los tipos de recursos LFH. Es decir, la proporción de cuidadores que consideran que no son competentes para apoyar al niño en el aprendizaje desde el hogar es la misma para los preescolares que utilizan un ordenador portátil (laptop) que para los que utilizan materiales impresos.

Figura 2.
Las características del hogar afectan a la frecuencia de uso



Nota: Para estimar la asociación de la intensidad de uso con (1) el NSE y la zona rural, el modelo controla por tener otro hijo en el hogar; (2) el FCI, la competencia autopercebida y el bienestar, el modelo controla por el NSE, la ruralidad y por tener otro hijo en el hogar.

*** = estadísticamente significativo al 1 %.

9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Acceso a recursos de aprendizaje desde el hogar

¿Qué piensan los cuidadores sobre la utilidad a mediano plazo de los recursos LFH?

Casi todos los cuidadores con acceso a los recursos oficiales LFH (95%) creen que sus hijos disfrutaban utilizándolos. Una abrumadora mayoría de los cuidadores (82%) afirma que quiere seguir teniendo acceso a los recursos oficiales para el aprendizaje en el hogar, tanto sincrónicos como asincrónicos, después de que los colegios vuelvan a abrir para la enseñanza presencial. Esta percepción se mantiene respecto a todos los tipos de recursos: instrucción escrita y oral y recursos de los docentes (80%), recursos digitales (82%) y televisión/radio (85%).

Debate e implicaciones en las políticas

En respuesta al cierre presencial de escuelas por la pandemia, los sistemas educativos de toda ALC desarrollaron en tiempo récord recursos para el aprendizaje en el hogar.

Si bien este esfuerzo es loable, ha surgido una serie de preguntas a partir de su uso en la práctica. Esta nota presenta los resultados de una encuesta en cuatro países de América Latina y el Caribe sobre el uso que los cuidadores informan de los recursos proporcionados, así como de sus percepciones en torno a éstos.

El aprendizaje a distancia impone mayores exigencias a los cuidadores. Se espera que, durante la pandemia, asuman un papel más activo en la organización, la orientación y la motivación del aprendizaje de sus hijos. Estas exigencias son aún más relevantes para los cuidadores de niños pequeños. Sin embargo, los resultados esa encuesta muestran que, en promedio, el uso de estos recursos es alto, con nueve de cada diez niños pequeños expuestos a los diferentes recursos oficiales desarrollados por los ministerios de Educación.

Las características de los hogares influyen en el uso de los recursos LFH. Los hogares con

un NSE bajo los utilizan con menos frecuencia, tal vez debido a las limitaciones de tiempo. Es más probable que los padres de NSE alto trabajen en mayor proporción desde casa que sus homólogos de NSE bajo, por lo que esta característica del hogar puede explicar esta diferencia. Asimismo, el bienestar y la competencia auto percibida de los cuidadores refuerzan la probabilidad de que utilicen los recursos de aprendizaje. Estas conclusiones sobre las diferentes realidades de los cuidadores nos llevan a esperar que las brechas de aprendizaje persistan e incluso se amplíen entre los niños más pequeños.

En cuanto a los diferentes tipos de recursos LFH, encontramos que los asincrónicos que requieren menos participación de los padres, como la televisión y la radio, se utilizan con mayor frecuencia. Teniendo en cuenta la bibliografía sobre el aprendizaje interactivo de los niños pequeños, los recursos sincrónicos, aunque se utilicen con menor intensidad, pueden producir



9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Debate e implicaciones en las políticas

mayores niveles de aprendizaje. La implicación es que, aunque los hogares rurales hacen un uso más frecuente de los recursos LFH, su dependencia del aprendizaje asincrónico puede producir menores resultados educativos para los niños a su cargo. También encontramos que la comunicación de los docentes con los cuidadores aumenta el involucramiento de éstos en forma de intensidad de uso de los recursos pedagógicos.

La encuesta revela que, con la excepción de los hogares rurales, los que necesitan más apoyo -es decir, los hogares de bajo NSE y cuyos cuidadores informan de niveles disminuidos de bienestar- son los que menos utilizan los recursos LFH. Esto sugiere que los recursos oficiales LFH deben complementarse con intervenciones. Si las clases presenciales son una opción, debe darse prioridad a esos hogares. Si los servicios presenciales no están disponibles, podría promoverse el aprendizaje sincrónico

facilitando el libre acceso a los dispositivos y la conectividad (por ejemplo, mediante la creación de listas blancas de plataformas que suministren recursos oficiales LFH). Asimismo, la comunicación con los docentes parece ser crucial para impulsar el involucramiento de los cuidadores. Las intervenciones de políticas que alivien algunas de las cargas impuestas a los cuidadores (por ejemplo, proporcionando más apoyo y orientación) podrían hacer que el aprendizaje desde el hogar avance hacia modelos de educación combinados.

9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Referencias

1. Azevedo, J., Hasan A., D. Goldemberg, S. Iqbal, and C. Geven. 2020. "Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes." Education Global Practice, World Bank Group, Washington, DC.
2. Frongillo, E. A., S. M. Sywulka, and P. Kariger. 2003. UNICEF Psychosocial Care Indicators Project: Final report to UNICEF. Cornell University, Ithaca, NY, USA.
3. Kraft, M. A., and S. M. Dougherty. 2013. "The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 6 (3): 199–222.
4. Ma, X. J. Shen, H. Y. Krenn, et al. 2016. "A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education." *Educational Psychology Review* 28: 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
5. Reyes, M. R., M. A. Brackett, S. E. Rivers, M. White, and P. Salovey. 2012. "Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement." *Journal of Educational Psychology* 104 (3): 700–12. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
6. UNICEF. 2021. "COVID-19 and school closures: One year of education disruption." New York: UNICEF.

Apéndice

Tabla A.1.

Suministro de recursos de LFH por país durante la pandemia de COVID-19

País	Panorama general	Instrucciones del profesor y material impreso para los cuidadores	TV	Radio	Digital	Materiales impresos
Colombia	Los contenidos fueron transmitidos a través de la televisión y la radio. También había un repositorio digital. Los padres sin conectividad recibían un paquete físico con materiales de aprendizaje. Además, los docentes hacían llamadas sistemáticas a los padres para darles instrucciones sobre las actividades de aprendizaje.	X	X	X	X	X
Perú	Los contenidos fueron transmitidos a través de la televisión y la radio. También se puso a disposición de cuidadores y docentes un repositorio digital. Se enviaron mensajes de texto a padres y docentes sobre los recursos de aprendizaje desde el hogar para motivar la participación. El Ministerio de Educación distribuyó 800.000 tabletas para los niños de preescolar de los hogares de bajo NSE.	X	X	X	X	
Costa Rica	Los contenidos se transmitieron a través de la televisión, la radio y las lecciones por Internet, complementadas con lecciones semanales sincrónicas con los docentes. Los docentes pusieron a disposición de los cuidadores una guía digital e impresa para el aprendizaje desde el hogar. Además, se puso a disposición de los cuidadores y los docentes un repositorio digital que incluía un sitio web con estrategias específicas de mediación pedagógica para la primera infancia.	X	X	X	X	X
El Salvador	La estrategia principal se compone de un repositorio digital para padres de niños en edad preescolar. También se transmiten contenidos educativos a través de la televisión y la radio. Un centro de llamadas responde a las preguntas relacionadas con los recursos de aprendizaje a distancia. También se dispuso de material impreso para las familias con dificultades de conectividad.	X	X	X	X	X

Hablemos de Política Educativa / América Latina y el Caribe

9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Apéndice

Tabla A.2.

Utilización de los recursos de aprendizaje desde el hogar por parte de los hogares

	Muestra completa	Muestra completa	Rural	Urbano	Colombia	Costa Rica	Perú	El Salvador
	Cantidad				Porcentaje			
Clases por televisión o radio	20,404	33	36	31	—	10	77	65
Lecciones y materiales digitales	12,016	20	9	24	52	15	10	4
Instrucción y recursos proporcionados por el docente	22,774	37	43	33	29	66	6	18
Sin recursos LFH	5,743	9	12	12	19	9	6	12
Total	60,937	100	100	100	100	100	100	100

Tabla A.3.

Variables que determinan el acceso a los recursos digitales de aprendizaje desde el hogar (%)

	NSE			Área geográfica	
Variable	En general	NSE bajo	NSE alto	Rural	Urbana
Posee tablet u ordenador	29.6	10.0	58.7	20.3	34.1
Internet en el hogar	63.5	51.7	75.0	45.0	70.0
Posee televisión	89.9	83.6	99.1	83.6	92.8
Posee radio	43.5	25.3	70.6	39.6	45.4
Electricidad en el hogar	96.8	94.8	99.8	94.3	98.0

9 La participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar durante la pandemia de COVID-19: Evidencia para América Latina y el Caribe

Sobre los autores



Emma Näslund-Hadley

Especialista líder en educación del Banco Interamericano del Desarrollo.

Juan Manuel Hernández-Agramonte

Subdirector Regional de Innovación para la Acción contra la Pobreza para América Latina y el Caribe.

María Luiza Zeta

Estudiante de Grado, Escuela de Asuntos Públicos e Internacionales de la Universidad de Princeton.

Carolina Méndez

Especialista en educación del Banco Interamericano del Desarrollo.

Brunilda Peña de Osorio

Director de Educación Infantil del Ministerio de Educación Nacional de El Salvador.

Guiselle Alpizar

Jefe del Departamento de Primera Infancia del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Juan Felipe García Rodríguez

Jefe del Departamento de Primera Infancia del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

E. Madrigal

Asesora Nacional de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

O. Montoya

Asesora Nacional de Educación del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Úrsula Luna

Director de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú.

Kelly Montaña

Investigador Asociado de Innovación para la Acción contra la Pobreza para América Latina y el Caribe.

Loreto Biehl

Especialista líder en educación del Banco Interamericano del Desarrollo.

Jennelle Thompson

Especialista sénior en educación del Banco Interamericano del Desarrollo.

Juan Maragall

Especialista líder en educación del Banco Interamericano de Desarrollo.

Copyright © 2021 Inter-American Development Bank. This work is licensed under a Creative Commons IGO 3.0 Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC-IGO BY-NC-ND 3.0 IGO) license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) and may be reproduced with attribution to the IDB and for any non-commercial purpose. No derivative work is allowed.

Any dispute related to the use of the works of the IDB that cannot be settled amicably shall be submitted to arbitration pursuant to the UNCITRAL rules. The use of the IDB's name for any purpose other than for attribution, and the use of IDB's logo shall be subject to a separate written license agreement between the IDB and the user and is not authorized as part of this CC-IGO license.

Note that link provided above includes additional terms and conditions of the license.

The opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Inter-American Development Bank, its Board of Directors, or the countries they represent.

Designed by iunta SpA,
en Santiago de Chile
www.iunta.cl



Próxima publicación

10

Hablemos de Política Educativa
América Latina y el Caribe

**Estudiantes
desvinculados: Los costos
reales de la pandemia**

División de Educación – Sector Social



Blog Enfoque Educación:
<https://blogs.iadb.org/educacion/es/>



Twitter de la División de Educación:
<https://twitter.com/BIDeducacion?s=20>



Portal de Estadísticas Educativas – CIMA:
<https://cima.iadb.org/>