

LECCIONES DE LA EVALUACIÓN



© Ververidis Vasilis
Niñas sentadas en escalones
en el campo de refugiados
de Lagadikia, Grecia.

Igualdad de género en la educación

La educación durante la COVID-19

Estudiantes de primaria y secundaria de todo el mundo han perdido meses de clases desde que empezó la pandemia de la COVID-19. Estos cierres no solo interrumpen el aprendizaje y amenazan con echar por tierra los recientes progresos de acceso e igualdad en materia de educación, sino que además tienen unos efectos negativos más amplios sobre el bienestar de los estudiantes, sobre todo, de las niñas y otros grupo vulnerables. Según experiencias anteriores con otros brotes epidémicos, la pandemia de la COVID-19 probablemente afecte de manera desproporcionada a las niñas.

Este informe presenta los datos y las lecciones extraídos de evaluaciones relacionadas con la igualdad de género en la educación durante brotes epidémicos y otras emergencias, de manera que ayuden a definir las respuestas durante y después de la pandemia de la COVID-19. Además, se apoya en un [conjunto sintetizado de datos de evaluaciones](#) sobre cuáles son las medidas más idóneas, para quiénes y en qué contextos, con la finalidad de avanzar en la meta 5 del ODS 4: Igualdad e inclusión en la educación. Esto nos permite identificar la información relevante a tener en cuenta y sobre la que basarnos antes de definir enfoques innovadores para contextos de los que carecemos de precedentes.

Los resultados de las evaluaciones son esenciales para aprender del pasado y una forma de aprovechar los éxitos cosechados.

La Coalición Mundial para la Evaluación de la Respuesta a la COVID-19 es una red de unidades de evaluación independientes de países, organizaciones de las Naciones Unidas, ONG internacionales e instituciones multilaterales. El propósito de la Coalición es proporcionar datos fiables con el fin de respaldar las medidas de cooperación internacional para dar respuesta a la pandemia de la COVID-19, contribuyendo de este modo a garantizar que se tengan en cuenta las lecciones aprendidas y que la comunidad mundial del desarrollo cumpla sus promesas. **La Coalición trata de aprender con el mundo.**

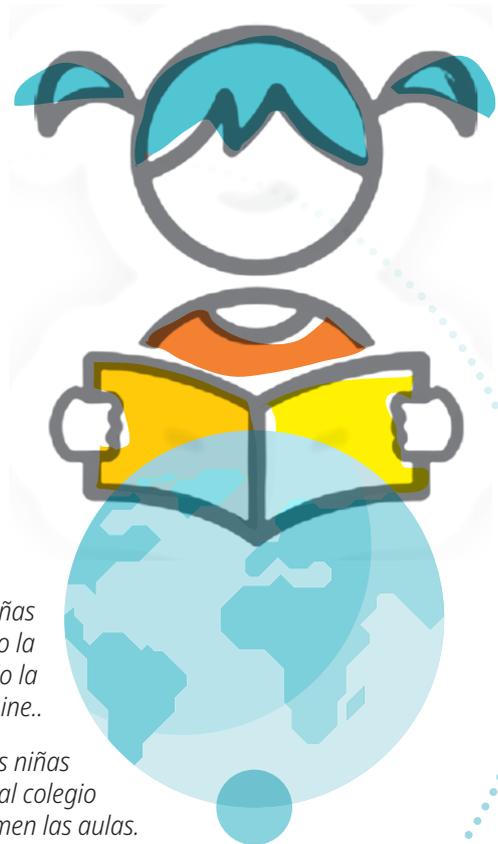
Cómo afecta la COVID-19 a la educación

Los desafíos más inmediatos y directos frente al cierre de los centros educativos se relacionan con la continuidad del aprendizaje. Los estudios reflejan que en los países de bajos ingresos y las comunidades más pobres, las niñas tienen menos tiempo para estudiar como consecuencia de las crecientes responsabilidades de cuidado que recaen sobre ellas ([Akmal, Hares y O'Donnell, 2020](#)), que es menos probable que tengan acceso a internet y otros dispositivos y estrategias de educación a distancia y que las familias podrían dedicar los recursos educativos disponibles en el hogar a los niños en vez de a las niñas ([Banco Mundial, 2020](#)).

Las niñas y los grupos marginalizados también enfrentan otros desafíos relacionados con otros efectos negativos derivados del cierre de las escuelas y el eventual regreso a las aulas cuando estas reabran. Por ejemplo, desde que irrumpió la COVID-19, se ha intensificado la violencia, sobre todo, la violencia doméstica, contra las mujeres y las niñas ([ONU Mujeres, 2020](#)): una encuesta reciente entre proveedores de servicios educativos de regiones en desarrollo arrojó que el 78 por ciento de los encuestados consideraban el riesgo de violencia contra las niñas en el contexto de la actual pandemia como "importante" o "muy importante" ([Akmal, Hares y O'Donnell, 2020](#)).

Respecto a la vuelta a las aulas, se calcula que, cuando acabe la pandemia, hasta 10 millones más de niñas podrían haber abandonado la escuela secundaria: la presión económica puede hacer que las familias las necesiten para trabajar y asumir el cuidado de familiares o que se vean obligadas a recurrir al comercio sexual o a casarse a una edad temprana ([Fondo de Malala, 2020](#)). Este problema puede ser aún más acuciante en el caso de las niñas refugiadas: se estima que, en algunos países, la mitad de todas las niñas refugiadas no volverán al colegio cuando se retomen las aulas ([Nyamweya, 2020](#)).

Aunque se espera que las niñas sufran más las consecuencias negativas del cierre de las escuelas que los niños, estos también lo van a sufrir. Hay quien señala que los niños, en particular los de las familias de menores ingresos y aquellos que en la actualidad cursan secundaria, corren el riesgo de abandono escolar para ponerse a trabajar ([Akmal, Hares y O'Donnell, 2020](#); [Perakis et al., 2020](#)).



Hasta 10 millones más de niñas podrían haber abandonado la escuela secundaria cuando la pandemia termine.

La mitad de todas las niñas refugiadas no volverán al colegio cuando se retomen las aulas.

La igualdad de género en la educación

1. Las iniciativas deben centrar las intervenciones en los contextos específicos donde son más necesarias.

■ Educación de las niñas

La complejidad y la naturaleza contextual de los desafíos relacionados con la educación de las niñas hacen que sea muy difícil concebir una única solución que funcione. Las evaluaciones muestran que es necesario insistir más en la mejora de la calidad de la docencia y el fomento de la igualdad de género en la escolarización y los resultados académicos en los cursos superiores de la educación básica. Se ha concluido que ampliar el acceso a una educación secundaria formal mejor es la forma más eficaz de evitar la explotación laboral infantil.

Las evaluaciones informaron que, para abordar los obstáculos multidimensionales que enfrenta la educación de las niñas (como la pobreza, la violencia, la inseguridad alimentaria y las emergencias climáticas), los ciclos de los proyectos han de ser de más duración. Las evaluaciones apuntaron que esos obstáculos aumentan la presión para que las niñas se casen a una edad temprana o para que ayuden a sus familias con un salario. Las lecciones incluyen la necesidad de adecuar las intervenciones a la edad, el contexto y el subgrupo de niñas adolescentes que se benefician de los programas.

Las evaluaciones de los programas de reconstrucción en Sierra Leona reflejaron que la atención a las necesidades educativas especiales de jóvenes embarazadas, apoyada en un programa integral de formación docente, ayudó a cumplir o superar las metas de escolarización de jóvenes embarazadas y de menores vulnerables y no escolarizadas.

■ Inclusión

Algunas evaluaciones reflejaron la incapacidad de trascender a la cuestión del género. Con frecuencia se descuidaron cuestiones como la discapacidad, el idioma y el origen étnico. Deben definirse con claridad los grupos prioritarios a los que se pretenden dirigir las actuaciones. Las expectativas de incorporar la perspectiva de género y la educación inclusiva deben ir "más allá de los números" incluidos en las intervenciones a fin de abordar más cambios estructurales o transformadores.

Se necesitan metas y medidas de igualdad más precisas y diferenciadas. Varias evaluaciones señalaron que las definiciones y las medidas de igualdad tienden a equiparar el acceso universal con la igualdad. Con ello, se pierden oportunidades de orientar eficazmente las intervenciones a quienes más las necesitan o de medir los efectos directos sobre diferentes grupos vulnerables.

El matrimonio y los embarazos precoces son obstáculos a la continuidad de la escolarización de las niñas, dadas las expectativas de la familia y la comunidad, así como las legislaciones de algunos países. Las evaluaciones ponen de manifiesto la necesidad de programas inclusivos que se comprometan con las partes interesadas para superar estos obstáculos.

2. Las niñas exponen a más riesgos su trabajo y salud sexual y reproductiva durante una pandemia. Adaptar los programas educativos, mediante enfoques transversales, puede ayudar a abordar las nuevas necesidades.

■ Durante la crisis del Ébola, en Sierra Leona, se adaptó un programa con enfoque de género para abordar el desarrollo de habilidades necesarias para la vida diaria, la educación sexual y reproductiva y la formación profesional. Un ensayo controlado aleatorizado demostró que este programa mitigó con éxito algunos de los riesgos secundarios derivados del brote pandémico, sobre todo, los relacionados con embarazos y comercio sexual.

Las conclusiones de la evaluación en Perú reflejaron que los enfoques intersectoriales en materia de salud, educación y protección son eficaces en la prestación de servicios de atención integral y diferenciados a adolescentes. Entre las buenas prácticas se incluyeron el desarrollo de capacidades para la educación recíproca entre adolescentes, mediante la capacitación en liderazgo, igualdad de género y salud y derechos sexuales y reproductivos.

La igualdad de género en la educación

3. Sistemas de incentivos adecuados, como los programas de transferencia de efectivo y alimentación escolar, pueden estimular la escolarización de niños y niñas de familias pobres y vulnerables.

■ Cuando los padres no pueden sufragar los gastos escolares ni proporcionar alimentos suficientes para la familia, la tendencia es hacer que los hijos contribuyan a los ingresos familiares. La pobreza es un obstáculo para la escolarización de las niñas. Las evaluaciones demuestran que las iniciativas que reducen los obstáculos económicos u ofrecen un incentivo pueden ser medios eficaces para fomentar la escolarización y la asistencia escolar de las niñas. El compromiso de los líderes comunitarios y los padres fue importante para producir un cambio de actitud respecto a la educación de las niñas.

■ **Transferencias de efectivo**

Las evaluaciones concluyeron que las transferencias de efectivo, como prestaciones, becas y ayudas escolares, tienen un impacto positivo en la asistencia al colegio de niños y niñas de familias pobres y vulnerables. Incentivan la escolarización de las niñas y pueden reducir el trabajo y las tareas domésticas infantiles. Sin embargo, no se ha demostrado que las transferencias de efectivo efectuadas durante emergencias tengan un impacto en la protección de las niñas y la formación.

Las evaluaciones también apuntaron las limitaciones de las transferencias de efectivo. Hay datos cualitativos que sugieren que algunas de estas iniciativas pueden avivar el acoso y la envidia hacia sus beneficiarios. En algunas situaciones, para lograr los objetivos, fue necesario abordar las necesidades de niñas marginadas, al tiempo que se daba una respuesta al rechazo cultural que estas sufrían por recibir un trato preferente. En varias evaluaciones, se plantearon preguntas sobre su viabilidad a largo plazo, habida cuenta de que la financiación no es ilimitada.

■ **Programas de alimentación escolar**

Las evaluaciones hallaron que los programas de alimentación o comedor escolar tienen unos importantes efectos positivos en la escolarización durante la enseñanza primaria, sobre todo, donde hay una gran inseguridad alimentaria. Tuvieron un especial impacto en el caso de niñas y poblaciones desplazadas internas. Las evaluaciones también reflejaron algunos indicios positivos relativos a los efectos de la alimentación escolar en las tasas de retención y abandono escolar. Se ha identificado la viabilidad de los programas de alimentación escolar como un desafío importante.

Varias evaluaciones señalaron la necesidad de no reforzar los roles de género socialmente definidos. Algunos programas de alimentación escolar dependían de que mujeres trabajaran en ellos de forma voluntaria o por una escasa remuneración, lo que refuerza normas sociales y afecta negativamente a las mujeres, salvo que cuenten con un mayor apoyo. Entre las buenas prácticas se incluyen estrategias para abordar el dominio masculino de la preparación de alimentos cuando los incentivos económicos son fuertes, promover la participación conjunta de ambos sexos en el servicio de comidas escolares caseras y mejorar el entorno escolar construyendo y rehabilitando aseos separados masculinos y femeninos.

■ **Comidas para llevar a casa**

El programa de “comida para llevar a casa” ha funcionado bien en varios países, con una importante aportación al avance de la educación de las niñas y otros efectos indirectos. En Sudán del Sur, la comida sirvió de incentivo para los padres, que suelen preferir mandar a los niños al colegio y dejar a las niñas en casa trabajando, ayudando a sus familias en la cocina, o las obligan a casarse a una edad temprana a cambio de una mejor dote.

La igualdad de género en la educación

4. Las tecnologías digitales no siempre son la solución más rentable para la educación a distancia. Existen soluciones menos tecnológicas que pueden funcionar, sobre todo, cuando colaboran los líderes locales y se facilitan ayudas.

■ Sobre la base de una disponibilidad de datos limitada, no está claro si las tecnologías digitales son la solución más rentable para reforzar el aprendizaje y la enseñanza en campos de refugiados en comparación con otros métodos menos tecnológicos. Las evaluaciones también han demostrado que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) basadas en intervenciones pueden resultar una carga para las comunidades si no se tiene en cuenta su mantenimiento a largo plazo.

Las evaluaciones de los programas de educación en línea y TIC arrojaron resultados dispares. En algunos países, como Argentina, las clases virtuales facilitaron que adolescentes y jóvenes indígenas que vivían en zonas aisladas o de difícil acceso recibieran educación secundaria; en otros, como Sri Lanka, la educación en línea no mejoró la escolarización de estudiantes de zonas rurales, sobre todo, de las mujeres.

Las evaluaciones reflejaron la importancia de ofrecer apoyo social, económico y logístico para aumentar el acceso a cursos sobre tecnologías de la información para mujeres estudiantes. El tiempo de duración de los cursos formativos también es un factor importante.

Las soluciones menos tecnológicas, como las transmisiones de radio, pueden ser eficaces. Por ejemplo, durante la crisis del Ébola, en Sierra Leona, se adaptó rápidamente un programa educativo para incorporarlo a las posibilidades formativas radiofónicas. La colaboración con organismos nacionales y líderes locales aseguró un contenido con perspectiva de género y una fuerte aceptación en todos los niveles. Algunas evaluaciones descubrieron que los enfoques integrados, con elementos mediáticos y no mediáticos, tienen mejores resultados.

5. Las intervenciones no formales relacionadas con habilidades para la vida pueden ayudar en el control de enfermedades y la educación sanitaria.

■ Está probado el impacto positivo que tienen los programas formativos informales, en particular, aquellos que incluyen apoyo psicosocial. En Liberia, la formación de jóvenes voluntarios para ayudar en el control de enfermedades y la educación sanitaria en la lucha contra el Ébola fue eficaz. En Sierra Leona, grupos de estudio para niños afectados usaron enfoques integrados que abarcaban la protección infantil, el apoyo psicosocial y elementos pedagógicos.

Múltiples evaluaciones demostraron que las intervenciones en las habilidades para la vida y programas de educación en salud reproductiva y sexual a distancia tienen efectos directos positivos relacionados con el conocimiento y los cambios de actitud, aunque son escasos los datos sobre el impacto en las tasas de embarazo y matrimonios infantiles.

En Colombia, las evaluaciones de los programas educativos señalaron el éxito de los programas de capacitación que enseñaban a los profesores nuevos enfoques psicosociales. La incorporación de técnicas de respiración y conciencia emocional en las actividades educativas se tradujo en reacciones menos agresivas de los profesores, estudiantes menos tristes y ansiosos, mejores comunicaciones y menos conflictos en las aulas.

Las evaluaciones reflejan el valor de los clubes de niñas y otros espacios seguros que permiten desarrollar las habilidades sociales y la autoestima, así como interactuar con tutores y modelos de referencia positivos. Estas actividades ayudan a las niñas a permanecer en el sistema educativo y tomar decisiones informadas sobre su futuro.

La igualdad de género en la educación

6. Extender el uso de las ayudas al desarrollo a largo plazo para abordar la educación en situaciones de conflicto y crisis puede generar la previsibilidad necesaria, sobre todo cuando las crisis son prolongadas.

- En crisis duraderas, las evaluaciones señalan la necesidad de pasar de dar una respuesta rápida a contar con una adaptación y planificación a más largo plazo, en colaboración con el gobierno y sistemas anfitriones. Es necesario centrarse más en integrar los preparativos para situaciones de crisis y la gestión de riesgos en la planificación sectorial y la capacidad de los gobiernos nacionales. Para ello, será necesaria una mayor coordinación, también entre las diferentes organizaciones internacionales.

Extender el uso de las ayudas al desarrollo a la educación en situaciones de conflicto y crisis suele constituir un requisito para mejorar el acceso y la calidad, sobre todo cuando las crisis son prolongadas. Debería darse prioridad a los acuerdos plurianuales. Las evaluaciones también han destacado la necesidad de efectuarse una reflexión más honda sobre la sostenibilidad de los programas educativos de emergencia.

7. La elección de las modalidades de ejecución y los copartícipes debe basarse en el conocimiento del contexto y las necesidades de capacitación.

- Las evaluaciones identificaron las ventajas comparativas que ofrecen los copartícipes de la sociedad civil para mejorar el acceso y la calidad de la educación en situaciones de conflicto y crisis, sobre todo, dada su capacidad para llegar a grupos vulnerables y conciliar la ayuda humanitaria y al desarrollo. Su “proximidad” y el especial hincapié que hacen en consultar ampliamente a las poblaciones afectadas han permitido prestar servicios educativos sensibles y acordes a las necesidades. Además, las evaluaciones identificaron la importancia de cooperar estrechamente con los sistemas educativos nacionales para reforzarlos y garantizar la coherencia y la sostenibilidad de las actividades.

En Colombia, las evaluaciones concluyeron que los consorcios de proyectos pueden aprovechar la experiencia comparativa reuniendo organizaciones humanitarias asociadas, centrándose en el acceso a la educación, con copartícipes en el desarrollo, atendiendo a la calidad de la educación. Esto puede ayudar a identificar y satisfacer mejor las necesidades de determinados grupos y ampliar la asistencia. Además, las evaluaciones mostraron que los criterios de ejecución permitieron a jóvenes y adultos vulnerables, en particular a niñas y mujeres, recibir una formación acelerada mientras están en sus comunidades.

- Las modalidades de fondos sectoriales comunes y de apoyo presupuestario han recibido valoraciones dispares. Las evaluaciones muestran dos efectos positivos del apoyo presupuestario a la educación: primero, aumenta el gasto público en educación; segundo, incrementa el acceso a la educación. Sin embargo, no hay datos que demuestren su eficacia para la mejora de la calidad de los servicios prestados o de la administración encargada de ejecutarlos.
- Los programas de capacitación institucional a menudo se basaron en la oferta, carecían de una concepción sistemática y no tenían la mirada puesta en la sostenibilidad. Además de la capacidad de los recursos humanos de los copartícipes, deben tenerse en cuenta la capacidad de respuesta de los grupos y las comunidades beneficiarios, a medida que pasan de los servicios de socorro a los servicios de pago. Estos factores influyen en la duración y la sostenibilidad de los referidos programas.

Se informó de los resultados dispares de nuevas formas de financiación. Las evaluaciones detectaron que el escaso impacto de la financiación centrada en los resultados sobre la terminación de los estudios, el aprendizaje o la igualdad de género y la inclusión. No hay pruebas de que pagar en función del rendimiento conduzca en esencia a más innovación o autonomía.

Coalición **MUNDIAL** para la Evaluación de la Respuesta a la **COVID-19**

LECCIONES DE LA EVALUACIÓN

2

Aviso legal

Las opiniones y los argumentos expresados aquí no reflejan necesariamente las opiniones oficiales de la OCDE, de sus países miembros o de los participantes de la Coalición Mundial para la Evaluación de la Respuesta a la COVID-19. *Lecciones de la Evaluación* son un resumen de las conclusiones de las evaluaciones publicadas por los participantes de la Coalición Mundial para la Evaluación de la Respuesta a la COVID-19. Dichas lecciones no son taxativas, por lo que se recomienda a los usuarios revisarlas cuidadosamente en el contexto del país, sector o condiciones temáticas. Los colaboradores no garantizan la exactitud de los datos y se eximen de toda responsabilidad en cuanto a las consecuencias de su uso.

Este informe ha sido redactado por evaluadores de...



Referencias de la evaluación

- Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (2020), *Evaluation of International Assistance Programming in Peru*, Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (próxima publicación).
- Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (2020), *Evaluation of Humanitarian Assistance*, Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (próxima publicación).
- Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (2020), *Evaluation of International Assistance Programming in Afghanistan*, Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (próxima publicación).
- Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (2019), [Evaluation of International Assistance Programming in Colombia, 2011-12 to 2017-18, Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá.](#)
- Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá (2019), [Evaluation of International Assistance Programming in Senegal, 2012-13 to 2017-18, Ministerio de Asuntos Mundiales de Canadá.](#)
- Griffiths, S. et al. (2018), *What Worked: Lessons from the GEC Strategic Partnerships Window*, Coffey, Londres.
- Griffiths, S. et al. (2017), *Lessons from Phase I of DFID's Girls' Education Challenge Step Change and Innovation Windows*, Coffey, Londres.
- Hallgarten, J. (2020), "Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks", *K4D Helpdesk Report, N. 793*, Education Development Trust (Fideicomiso para el Desarrollo de la Educación), Reading, Reino Unido.
- OIT (2008), *Poverty Reduction Through Decent Employment Creation in Liberia – Mid-Term Evaluation*, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- OIT (2017), *Promoting Gender Equality for Decent Employment in Pakistan – Final Evaluation*, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- OIT (2015), "Combating Child Labour Through Education" y "Combating Child Labour Through Skills Training for Older Children" – *Final Evaluation*, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- Joyes, C. y Z. James (2018), "An overview of ICT for education of refugees and IDPs", *K4D Helpdesk Report, N.º 505*, Instituto de Estudios para el Desarrollo, Brighton, Reino Unido.
- Agencia Noruega para Cooperación al Desarrollo – NORAD (2017), *How to Engage in Long-term Humanitarian Crises: A Desk Review*, Agencia Noruega para Cooperación al Desarrollo.
- Agencia Noruega para Cooperación al Desarrollo – NORAD (2017), *Realising Potential: Evaluation of Norway's Support to Education in Conflict and Crisis through Civil Society Organizations*, Agencia Noruega para Cooperación al Desarrollo.
- Agencia Noruega para Cooperación al Desarrollo – NORAD (2015), *Evaluation of Norwegian Multilateral Support to Basic Education*, Agencia Noruega para Cooperación al Desarrollo.
- Orth, M. et al. (2017), *What We Know About the Effectiveness of Budget Support: Evaluation Synthesis*, Instituto Alemán de Evaluación de la Cooperación para el Desarrollo (DEval), Bonn, Alemania.
- Rafaeli, T. (2020), "Girl focused life skills interventions at a distance", *K4D Helpdesk Report, N.º 806*, Instituto de Estudios para el Desarrollo, Brighton, Reino Unido.
- Rafaeli, T. (2020), "The links between girls' life skills intervention in emergencies and their return to education post-crisis and prevention of unwanted pregnancies and early marriage", *K4D Helpdesk Report, N.º 807*, Instituto de Estudios para el Desarrollo, Brighton, Reino Unido.
- ONU Mujeres (2014), *Achieving E-quality in the ICT Sector Project*, ONU Mujeres.
- UNESCO (2019), *Making Evaluation Work for SDG 4 Target 5: Equality and Inclusion in Education*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- PMA (2020), *Evaluation of the Gender Policy (2015-2020)*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2019), *Synthesis of Country Portfolio Evaluations in Africa: Evaluation Report*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2018), *Evaluation décentralisée de la modalité transfert monétaire utilisée dans le programme de cantines scolaires appuyé par le PAM au Sénégal*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2018), *Final Evaluation of WFP's USDA McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition Programme's Support in Afar and Somali Regions in Ethiopia 2013-2017: Evaluation Report*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2018), *The Impact of Humanitarian Aid on Food Insecure Populations During Conflict in Mali*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2017), *South Sudan: An Evaluation of WFP's Portfolio (2011-2016), Evaluation Report – Volume I*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2017), *Evaluation of the Joint Programme for Girls Education (JPGE) with Financial Support from the Norwegian Government*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.
- PMA (2017), *World Food Programme and McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition Programme in Liberia*, Programa Mundial de Alimentos, Roma.