

## ESTUDIOS

---

### Educación primaria y secundaria a distancia y COVID-19 en Nicaragua. Un análisis de género

**Michela Accerenzi<sup>1</sup>, María José Vázquez de Francisco<sup>2</sup>, Ana Hernández Román<sup>3</sup>, Yolanda Muñoz Ocaña<sup>4</sup>, Venance Adingra Kouaman<sup>5</sup>**

**Resumen:** El objetivo de esta investigación fue identificar los principales obstáculos para el aprendizaje a distancia durante la pandemia del COVID-19 en 2020 en Nicaragua. Realizamos una encuesta para caracterizar los hogares del estudiantado de once escuelas rurales y urbanas del oeste y el norte del país, alcanzado un total de 633 hogares y 2965 personas. Los principales obstáculos identificados han sido: la falta de tiempo de las personas adultas para facilitar ayuda, la falta de equipos tecnológicos en el hogar y la falta de formación de las personas adultas que vivían con los y las escolares. La proporción de mujeres que identificaron estos obstáculos es significativamente menor que la de los hombres. Las mujeres adultas, además, dedicaban 21,5 horas semanales más que los hombres a trabajo no remunerado. En los hogares encuestados, se reproducía la división sexual del trabajo en la población adulta, pero no entre menores de edad.

**Palabras clave:** *Educación a distancia; brecha digital; roles de género; división sexual del trabajo; TIC; uso del tiempo.*

---

<sup>1</sup> Instituto de Desarrollo, Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-1163-3132>, [michela.accerenzi@fundacioneta.org](mailto:michela.accerenzi@fundacioneta.org).

<sup>2</sup> Instituto de Desarrollo, Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0003-3248-5076>, [mjvazquez@uloyola.es](mailto:mjvazquez@uloyola.es).

<sup>3</sup> Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-0982-2380>, [ahernand@uloyola.es](mailto:ahernand@uloyola.es).

<sup>4</sup> Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0001-8269-9895>, [yolandam@uloyola.es](mailto:yolandam@uloyola.es).

<sup>5</sup> Projeť PHAS, [vadingra002@gmail.com](mailto:vadingra002@gmail.com).

### **Primary and secondary distance education and COVID-19 in Nicaragua. A gender analysis**

**Abstract:** The objective of this research was to identify the main obstacles to distance learning during the 2020 COVID-19 pandemic in Nicaragua. A survey was conducted to characterize the households of students from eleven rural and urban schools in the west and north of the country, reaching a total of 633 households and 2965 people. The primary obstacles identified were the lack of time for adults to provide aid, the lack of technological equipment at home, and the low education level of adults who lived with the schoolchildren. Women identified these obstacles at a significantly lower rate than men. Adult women also dedicated 21.5 hours per week to unpaid work, a rate higher than that of men. In the sampled households, the sexual division of labor persists within the adult demographic, yet not among minors.

**Keywords:** *Distance learning; digital gap; gender roles; sexual division of labor; ICT; use of time.*

### **L'enseignement à distance primaire et secondaire et le COVID-19 au Nicaragua. Une analyse de genre**

**Résumé :** L'objectif de cette recherche était d'identifier les principaux obstacles à l'apprentissage à distance pendant la pandémie de COVID-19 en 2020 au Nicaragua. Nous avons mené une enquête pour caractériser les ménages des étudiants dans onze écoles rurales et urbaines de l'ouest et du nord du pays, atteignant un total de 633 ménages et 2965 individus. Les principaux obstacles identifiés étaient : le manque de temps des adultes pour fournir de l'aide, le manque d'équipement technologique à la maison et le manque de formation des adultes vivant avec les étudiants. La proportion de femmes ayant identifié ces obstacles est significativement plus faible que celle des hommes. Les femmes adultes consacrent également 21,5 heures par semaine de plus que les hommes au travail non rémunéré. Dans les ménages enquêtés, la division sexuelle du travail est reproduite dans la population adulte, mais pas chez les mineurs.

**Mots clés :** *Enseignement à distance; fracture numérique; rôles des hommes et des femmes; division sexuelle du travail; TIC; emploi du temps.*

**Fecha de recepción:** 19 de abril de 2023.

**Fecha de admisión:** 23 de abril de 2024.

## **I. Introducción**

Los sistemas educativos están condicionados por las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales en las que se encuentran inmersos y reflejan, por tanto, los niveles de desigualdad y discriminación de la región o país a los que pertenecen (UNESCO, 2020).

Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023a) en el año 2021 la tasa de pobreza en esta región era del 32,3%. Además, esta pobreza era mayor en las áreas rurales (44% frente a 29,6% en las zonas urbanas) y entre la población de menos de 14 años (42,9% en las áreas urbanas y 56,9% en las rurales). Al mismo tiempo, la pobreza afectaba a mujeres y niñas en mayor medida, siendo el índice de feminidad de la pobreza del 116% (CEPAL, 2023<sup>6</sup>).

Al mismo tiempo, América Latina y el Caribe es la región con el nivel de desigualdad más elevado del mundo. En 2020 el índice de Gini de la región era 0,46; el 10% de la población más rica poseía el 35,5% del ingreso total y el 20% más pobre no llegaba a poseer el 5% (CEPAL, 2023b).

En una región en la que los ingresos se distribuyen de manera tan desigual (Lustig et al., 2011), las oportunidades educativas también se distribuyen desigualmente (Lorente, 2019; Neidhöfer et al., 2018; Santa María et al., 2021). A pesar de los avances de los sistemas educativos de la región latinoamericana en su capacidad de cobertura, aún persisten grandes desigualdades en el derecho a la educación, ya que este está condicionado por origen social, situación económica, territorio de residencia, etnia, género, condición migratoria y discapacidad, entre otros factores (Gamboa et al., 2012; IPE UNESCO y CLADE, 2021; Krüger, 2019). Varios estudios afirmaban que estas diferencias aumentarían con la expansión de la pandemia de COVID-19 por la región (Busso y Messina, 2020; Romero, 2020; Lustig et al., 2020; Neidhöfer et al., 2021).

En cuanto a desigualdades de género, Rosa Cañete-Alonso (2020) opina que el COVID-19 ha visibilizado cuatro crisis que hunden sus raíces en las condiciones inequitativas preexistentes: “la crisis de salud, la crisis de los cuidados, la crisis económica y la crisis de las masculinidades y la violencia de género”. Consecuentemente, varios estudios evidenciaron que durante la pandemia las mujeres sufrieron un incremento del tiempo de trabajo de cuidados, perdieron más empleos, tuvieron mayores dificultades para conciliar el (tele)trabajo con los cuidados, y, además, que aumentó la violencia de género en los hogares (CARE Internacional y ONU Mujeres, 2020; Ferreyra, 2022; UNESCO, ONU Mujeres y Plan Internacional, 2020; Zabalgoitia-Herrera, 2020). Adicionalmente, Iliana Vaca-Trigo y María Elena Valenzuela (2022, p. 7) afirmaron que en ese contexto

*la intersección entre la pobreza, la brecha digital y la desigualdad de género socava las oportunidades que podrían tener las mujeres situadas en los primeros quintiles de ingresos como resultado de la aceleración de la economía digital.*

<sup>6</sup> El índice de feminidad de la pobreza se calcula comparando el porcentaje de mujeres pobres respecto a los hombres pobres.

Este contexto de crisis sanitaria derivada de la pandemia llevó al mundo a un cierre generalizado de colegios. Según datos de UNICEF, entre el 11 de marzo de 2020 y el 2 de febrero de 2021, las escuelas en todo el mundo, desde el nivel de educación infantil hasta la etapa superior de secundaria permanecieron totalmente cerradas 95 días en promedio; esta situación afectó a más de 1500 millones de escolares, aumentando las desigualdades y profundizando la crisis educativa preexistente (UNICEF, 2021). América Latina y el Caribe fue la región del mundo con el mayor número de días de cierre total de las escuelas, con una media de 158 días (UNICEF, 2021). Esto supuso que más de 144 millones de estudiantes de la región estuvieron algo más de cinco meses sin asistir presencialmente a la escuela (García, 2020).

Antes de la pandemia, la región latinoamericana estaba atravesando una importante crisis de aprendizaje, que se ha agravado con ésta. En un informe elaborado por el Banco Mundial y UNICEF, en colaboración con UNESCO, se estimaba que cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado en la región latinoamericana no alcanzaron el nivel mínimo de comprensión lectora (Banco Mundial-UNICEF, 2022). En el mismo informe se estimaba que tras los cierres de escuela en la región, los resultados del aprendizaje podrían haber retrocedido más de diez años.

El único país latinoamericano, y uno de los pocos del mundo, que decidió mantener abiertas las escuelas fue Nicaragua. A pesar de ello, según reportaron los medios de comunicación escritos del país, el propio Ministerio de Educación nicaragüense reconoció una enorme bajada de la asistencia a las aulas, debido fundamentalmente al miedo al contagio provocado por el hacinamiento en las aulas y en los transportes públicos, así como a la falta de medidas higiénicas y preventivas.

En este contexto, la educación a distancia representó un desafío tanto para las instituciones educativas como para las familias (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022), especialmente para las mujeres, quienes tradicionalmente han sido responsabilizadas de las labores de cuidado. Entre las dificultades más frecuentes se encontraron problemas para conciliar los tiempos laborales con los tiempos de estudio, fundamentalmente por dos razones. Por un lado, en muchos hogares fue necesario compartir el mismo dispositivo digital entre los distintos miembros del hogar para trabajar, estudiar, informarse y comunicarse con el exterior. Por otro lado, estudiantes de preprimaria y primaria necesitaban recibir apoyo y seguimiento familiar para su educación y, sin embargo, las condiciones laborales y el nivel educativo de la familia afectaba la posibilidad de que esta pudiera dar un acompañamiento oportuno al/la estudiante (Ducoing, 2020).

Además, en momentos de crisis, la división del trabajo y los roles de género tradicionales se reproducen o incluso se exacerbaban en el hogar debido a la doble presencia de las mujeres por la que estas, aun asumiendo la mayor carga de trabajo reproductivo, deben también participar activamente en la esfera productiva con la consecuente carga emocional que conlleva (Patiño Jaramillo et al., 2022; Tereso y Cota, 2017). OXFAM y Ecofeminista (2022) publicaron que las mujeres dedicaron el 12,3% más de tiempo de los hombres en las tareas relacionadas con la educación de sus hijos e hijas. CARE Internacional y ONU Mujeres (2020) afirmaban también que existía un riesgo de que aumente la carga de trabajo doméstico que realizaban las niñas, considerando que ya antes de la pandemia en Nicaragua las niñas entre los 7 y 14 años dedicaban “entre 20 y 80 minutos diarios más que los niños en tareas domésticas y de cuidado” (UNESCO, ONUMujeres y Plan Internacional, 2020, p. 1). Esto podía causar que las niñas dedicaran menos tiempo en los estudios o, incluso, los abandonaran.

Adicionalmente, este proceso se insertó en un contexto donde ya existía una brecha digital, no solo entre diferentes grupos socioeconómicos, sino también entre géneros al interior del mismo grupo (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022). Existía, además, una brecha no solo entre familias, sino también entre instituciones educativas; las privadas, especialmente, cuentan con más recursos humanos y tecnológicos (Lloyd, 2020). Aun así, Vaca-Trigo y Valenzuela (2022) reconocen que la crisis determinó también nuevas oportunidades para las mujeres, que por primera vez

*incursionaron en el uso de servicios financieros digitales, compras por internet, procesos de escolarización a distancia y actividades empresariales en línea. También se crearon espacios de encuentro y debates, creando nuevas oportunidades para la creación de nuevas comunidades de mujeres en línea* (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022, p. 17).

Es en este contexto en el que se realizó esta investigación, enmarcada en las acciones que la Fundación ETEA puso en marcha para responder a las dificultades causadas por la suspensión de clases presenciales de once escuelas de Nicaragua en 2020 y la consecuente necesidad de recurrir a la docencia a distancia.

El objetivo de este estudio fue, por tanto, recopilar la información necesaria para diseñar una estrategia de respuesta a esta situación que permitiera reducir las desigualdades en la educación derivadas de las diferencias socioeconómicas y de género de los hogares. Para ello se elaboró un cuestionario, que fue entregado a una muestra de las familias cuyos/as hijos/as estudiaban en las escuelas seleccionadas, aprovechando que padres y madres tenían que ir periódicamente a los centros a retirar tareas para los/as niños/as.

Este objetivo general de la investigación se concretó en tres objetivos específicos: 1) conocer la composición del hogar en términos de edad, sexo y nivel educativo de los miembros de la familia; 2) conocer la disponibilidad de acceso a TIC, internet y dispositivos digitales en el hogar; 3) identificar los principales obstáculos para el aprendizaje debidos a la pandemia, con especial atención a las barreras de género.

En los siguientes epígrafes se presentan el diseño y metodología del estudio, los principales resultados obtenidos y las principales conclusiones derivadas de esta investigación.

## 2. Diseño y metodología del estudio

Para alcanzar los objetivos planteados, se utilizó un cuestionario, en cuyo diseño se utilizaron instrumentos validados a nivel internacional. La herramienta fue revisada por personal directivo y técnico de los centros escolares para su adaptación cultural. Posteriormente, se realizó un taller *online* con 20 participantes para la validación del cuestionario y formación del personal de acompañamiento en los centros. Previamente a la recolección de la información, el estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad Loyola Andalucía y cada participante firmó un consentimiento informado. En todo momento, se preservó la identidad de las personas participantes, ya que los cuestionarios fueron anonimizados.

El cuestionario fue entregado en papel y cumplimentado entre el 19 de septiembre y el 16 de noviembre de 2020, por padres, madres o tutores/as del alumnado matriculado en las escuelas seleccionadas y fue cumplimentado en el mismo centro educativo. La población objeto de estudio estuvo constituida por el estudiantado y sus familias, pertenecientes a once escuelas distribuidas por el este y norte del país, ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales, pero con el elemento común de estar situadas en zonas especialmente desfavorecidas y empobrecidas.

Se calculó el tamaño muestral deseado para estimación de proporciones en el caso de incertidumbre total ( $p=q=0,05$ ) bajo el supuesto de población finita ( $N=8017$  alumnos/as en los centros analizados), aceptando un error máximo de un 4%, lo que nos dio un tamaño muestral de aproximadamente 1000 escolares. Como la encuesta se repartiría por familias, considerando que en promedio cada familia podría tener 2 hijos/as escolarizados/as, se necesitaría encuestar a unas 500 familias. Para la selección de la muestra, se aplicó muestreo aleatorio estratificado por centros, curso y sexo. Finalmente se logró completar 633 encuestas a familias,

que han brindado la información del mismo número de hogares, representando a un total de 2965 personas participantes, que incluyeron a escolares matriculados/as (el 40%, aproximadamente) en los centros seleccionados y a todas las personas que convivían con ellos/as (padres/madres, tutores/tutoras, hermanos/as u otro).

Los datos recogidos fueron de carácter eminentemente cuantitativo, analizados con software estadístico (SPSS versión 26).

### **3. Resultados**

El análisis estadístico descriptivo se estructuró en cuatro bloques: i) caracterización demográfica y composición de los hogares; ii) identificación de las principales dificultades encontradas con la formación a distancia ofertada durante la pandemia; iii) conocimiento de la disponibilidad y acceso a la tecnología de los hogares participantes; iv) uso del tiempo. El género como factor de desigualdad en el hogar.

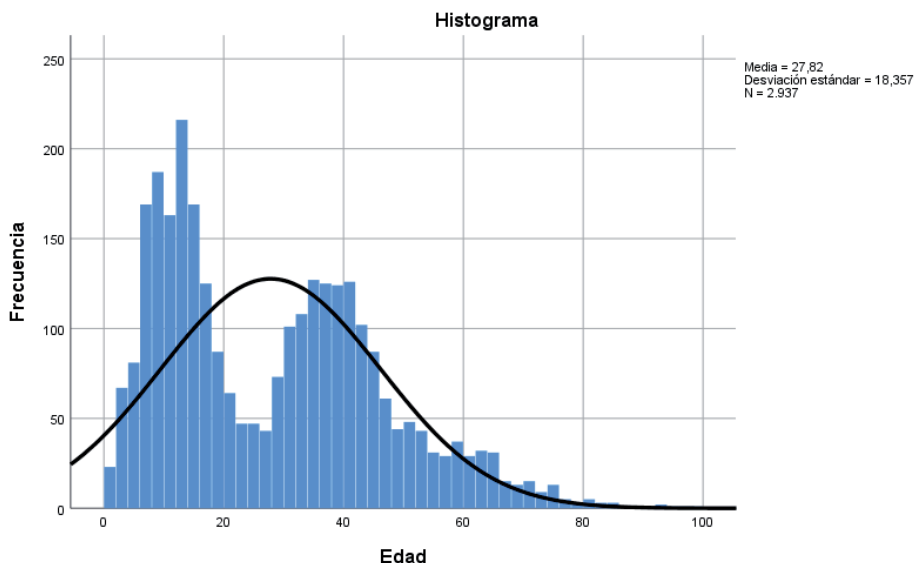
### **4. Caracterización demográfica y composición de los hogares**

Considerando el tipo de área en la que residían los participantes, el 85,5% vivían en áreas urbanas, frente a un 14,5% que vivía en zona rural. Tres cuartas partes de los/as participantes que habitaban en hogares rurales pertenecían al municipio de León.

El número de personas que vivía en el mismo hogar variaba en un rango de entre 1 y 12. De media convivían 4,76 personas en el hogar, en el 50% de las familias convivían más de 4 personas. En cuanto al sexo, del total de las personas que componían los 633 hogares encuestados, el 55% eran mujeres (1631) y el 45% hombres (1334).

Como cabía esperar, la edad presentó una gran dispersión, puesto que la base de datos incluía información de todo el hogar. La distribución de edad de forma más pormenorizada se puede observar en el gráfico 1, en el que se aprecia la existencia de estudiantes y población adulta, la primera con un rango de 0 a 20 años, aproximadamente, y la segunda de más de 20 hasta 90 años, cada una con su valor modal.

**GRÁFICO I. Histograma de distribución de la edad de los participantes**



Fuente: elaboración propia.

Podemos ver que la primera moda corresponde a la distribución de la edad del grupo de los/as niños/as y adolescentes (en torno a los 12–15 años), entre los/as que estaban los/as que estudiaban en el momento del estudio, y la otra moda, que oscila en torno a los 40 años, representa al grupo de otras personas mayores que convivían con los/as escolares, principalmente progenitores.

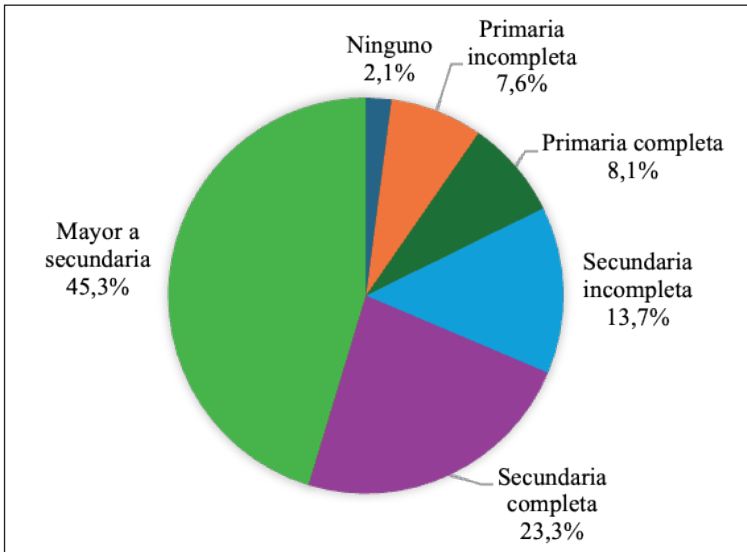
En cuanto al estado civil de los miembros de los hogares encuestados, la mayoría (55%) pertenecía a la categoría “soltero/a”, siendo “casado/a” la segunda categoría más frecuente (37%).

Para comprender mejor las dificultades causadas por la pandemia del COVID-19 en la educación de niños/as y jóvenes, solicitamos que se identificaran todas las personas que estaban en el momento encuestado estudiando en el hogar. Del total que estaba cursando algún tipo de estudios, 1165 personas (en torno al 40% del total), 241 no indicaron el nivel de estudios que cursaban. De entre las 924 que sí lo indicaron, encontramos que hay 449 (48%) estudiantes de primaria (1° a 6° grado), 386 (42%) de secundaria (7° a 11° grado) y 89 (casi el 10%) que cursaban estudios universitarios.

Nos planteamos si existían diferencias significativas entre el nivel educativo de hombres y mujeres que iban a la escuela. Para comprobarlo, se realizó un test de diferencia de proporciones, resultando significativamente mayor la proporción de mujeres que iban a la escuela en las etapas de secundaria y terciaria frente a la proporción de hombres ( $p$ -valores 0,000 y 0,002 respectivamente en secundaria y terciaria).

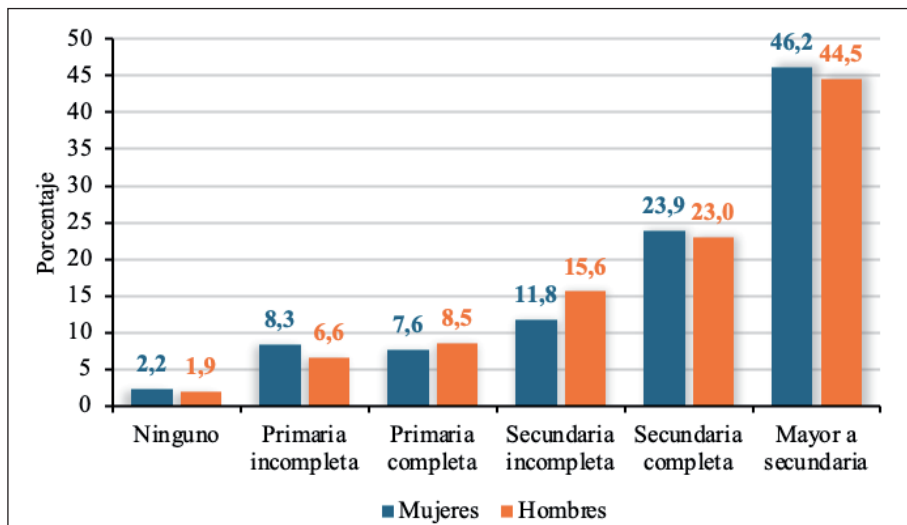
Con respecto al colectivo de los/as que no estaban cursando estudios formales en el momento de la encuesta y que eran mayores de 17 años (1450 personas), existía un amplio grupo con estudios superiores a secundaria (45%) y con la secundaria completa (23%). Sin embargo, casi un tercio de la muestra no llegaron a completar la secundaria (gráfico 2).

**GRÁFICO 2. Nivel educativo de los mayores de 17 años que no cursan estudios formales en el momento de la investigación (% de personas)**



Fuente: elaboración propia.

Si distinguimos entre hombres y mujeres dentro de este mismo colectivo, encontramos que las mujeres lograron un mayor nivel educativo. Como muestra el gráfico 3, el 70,1% de mujeres mayores de 17 años terminó la secundaria o tenía una formación superior (23,9+46,2), frente al 67,5% de los hombres.

**GRÁFICO 3. Distribución del nivel educativo de los mayores de 17 años que no están cursando estudios, según género (% de personas)**

Fuente: elaboración propia.

Se detectó que existía un 10,5% de niños/as y adolescentes con edades comprendidas entre los 3 y los 17 años que no estaban escolarizados, perteneciendo fundamentalmente a la etapa de educación infantil no obligatoria (menores entre 3 y 5 años), en la cual el porcentaje de no escolarización alcanzaba un 60%.

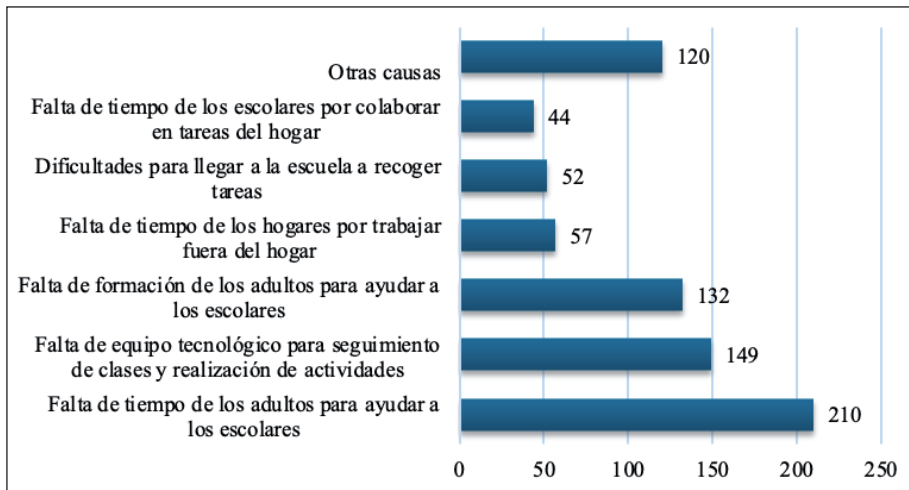
Repetimos el análisis anterior, de niños, niñas y adolescentes en edad escolar que no iban a la escuela, discriminando por razón de género, y encontramos que el porcentaje era algo mayor en el caso de los niños en los grados de infantil y primaria, mientras que en el caso de las niñas era mayor en los grados de secundaria y bachiller.

## 5. Dificultades de la educación a distancia

En este bloque analizamos las principales dificultades que encontró el estudiantado para poder seguir con su formación en el tiempo de la pandemia. El 68% de las personas encuestadas manifestaron la existencia de inconvenientes para el seguimiento del curso escolar durante la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia.

Como puede observarse en el gráfico 4, el principal inconveniente encontrado fue la falta de tiempo de las personas adultas para facilitar ayuda a los/as escolares. Este inconveniente fue señalado en el 27% de los casos, seguido de la carencia de equipos tecnológicos (19,5%). No obstante, en el apartado “otras causas” se recogieron 34 respuestas también relacionadas con la tecnología (problemas de acceso a internet, problemas con el celular, etc.). El tercer inconveniente que se indica fue la falta de formación de las personas adultas que convivían con los/as escolares (17,3% de las respuestas). Con respecto a los casos en los que hubo dificultades para desplazarse hasta la escuela para recoger las tareas, se detectó como la principal causa el horario de trabajo y con menos frecuencia el miedo a la pandemia o el difícil acceso al centro educativo.

**GRÁFICO 4. Inconvenientes para el seguimiento escolar en pandemia (número de hogares)**



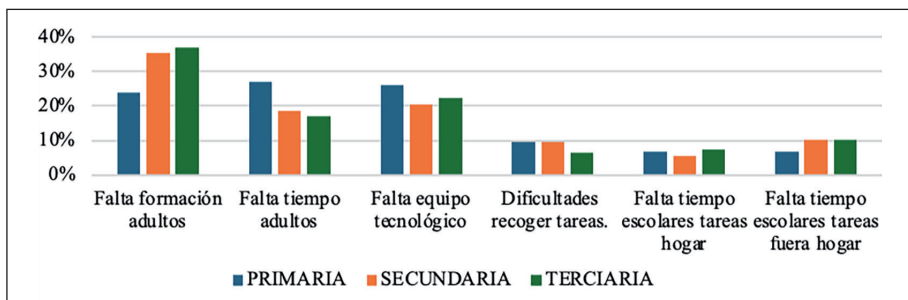
Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que la tasa de respuesta sobre inconvenientes encontrados se relacionó con el nivel de formación de la persona que respondió a la encuesta: mayor nivel de formación de la persona encuestada incrementó la tasa de respuesta a esta pregunta, a saber: un 16,4% de las personas que contestó alcanzaba la enseñanza primaria, mientras que el 26,2% alcanzaba la secundaria y el 34,6% terciaria. Podríamos considerar que una mayor formación

facilita la identificación y detección de problemas y obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los principales inconvenientes detectados (gráfico 5), destacaron la falta de tiempo, la falta de equipos y la falta de formación de las personas adultas que conviven en el hogar. Para conocer si existían diferencias de género, realizamos una prueba de diferencia de proporciones que nos arrojó el siguiente resultado: la proporción de mujeres que consideran que la falta de tiempo, la falta de equipamiento tecnológico y la falta de formación de las personas adultas son un problema es significativamente inferior que la de los hombres con valores  $p=0,0000$ ,  $p=0,001$  y  $p=0,015$  respectivamente.

**GRÁFICO 5. Inconvenientes para el seguimiento escolar en pandemia, por nivel educativo de la persona encuestada (% de personas)**



Fuente: elaboración propia.

También se observaron diferencias en la percepción de la importancia de estos obstáculos, según la ubicación de la vivienda, rural o urbana. En el caso de vivienda rural, el principal inconveniente mencionado fue la falta de formación de las personas adultas, seguido de la falta de equipos y, por último, la falta de tiempo. En el ámbito urbano, sin embargo, la falta de tiempo fue el principal inconveniente citado, seguido de la falta de equipos y, después, la falta de formación.

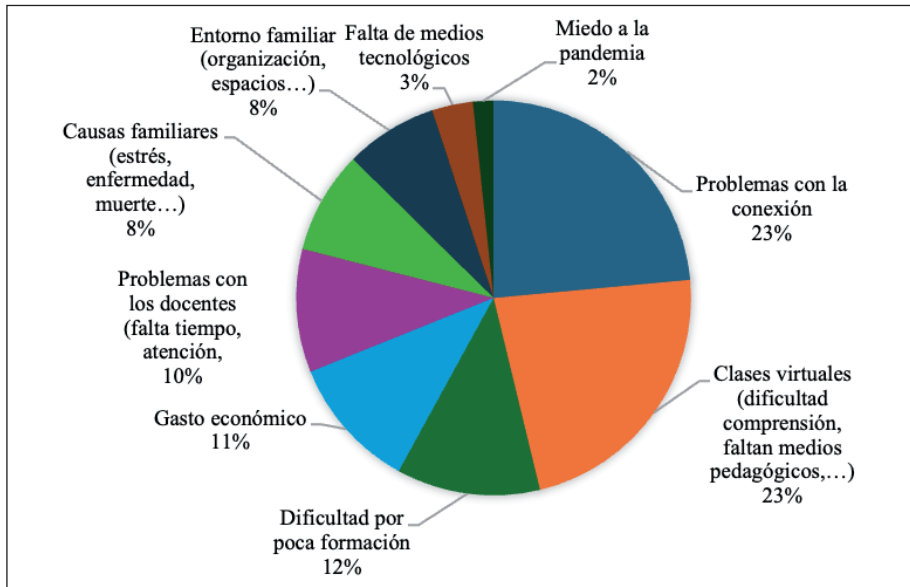
Además, encontramos diferencias en las respuestas según el nivel de educación de quien respondió. En el caso de las personas con más nivel de formación, destacaron la falta de tiempo en primer lugar y de equipos en segundo, mientras que las personas con menor nivel educativo destacaron en primer lugar la falta de formación,

aunque le dieron prácticamente la misma importancia a la falta de tiempo y de equipos. El resto de los inconvenientes se detectaron como menos relevantes, fuera cual fuera el nivel de formación. Siendo la falta de tiempo el obstáculo identificado con mayor frecuencia, resultaron especialmente interesantes los resultados que se presentan en el apartado 3.4, sobre uso del tiempo en los hogares.

No queremos dejar de mencionar que cerca de un 20% de las personas encuestadas (10% con formación secundaria y 10% con formación terciaria) respondió que una de las dificultades encontradas para el correcto seguimiento de los estudios fue que los/as escolares debían atender otras tareas fuera del hogar. Estas tareas fuera del hogar pueden ser en muchos casos la realización de trabajos, remunerados o no, en el caso de negocios familiares.

El resto de inconvenientes menores detectados por las personas encuestadas en el seguimiento escolar durante el tiempo de cierre de las escuelas debido a la pandemia se recogen de forma agrupada en el gráfico 6.

**GRÁFICO 6. Otros problemas para el seguimiento del curso escolar durante la pandemia (% hogares que lo mencionan)**



Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que no solo hubo inconvenientes y problemas, sino que también las familias detectaron algunas ventajas derivadas de la pandemia. De los 633 hogares encuestados, 597 (94%) indicaron al menos una ventaja. De estos, un 75% afirmó haber disfrutado de mayor disponibilidad de tiempo para la realización de las tareas escolares al evitar desplazamientos. Un 78% señaló el mayor control por parte de las personas adultas para tutorizar las tareas y el estudio de los escolares. Un 71% destacó la posibilidad de ofrecer una mayor ayuda por parte de las personas adultas a los/as escolares. Por último, un 54% indicó como ventaja la mayor disponibilidad de tiempo para jugar y disfrutar en familia.

En este caso también realizamos una prueba de diferencia de proporciones para conocer si había diferencia entre las respuestas dadas por hombres y mujeres. Como en el caso de los inconvenientes, encontramos que la proporción de mujeres que afirmaron haber disfrutado de mayor disponibilidad de tiempo para las tareas escolares, mayor control de las personas adultas para tutorizar las tareas, posibilidad de ofrecer mayor ayuda y disponibilidad de tiempo para jugar y disfrutar en familia es menor a la proporción de hombres que afirman lo mismo (en todos los casos  $p=0,000$ ).

Otras ventajas derivadas también del entorno virtual, aunque con menor relevancia global, fueron las relativas al cuidado de la salud durante la pandemia, la unión familiar que ha propiciado el auto-confinamiento y el cuidado de los miembros de la familia, así como una mayor y mejor comunicación y colaboración entre dichos miembros. También se detectaron mejoras en el uso de la tecnología, tanto de equipos como de redes sociales. Por último, en algunos casos expresaron una mayor motivación y autonomía del estudiantado.

## **6. Tecnología en el hogar**

El acceso a electricidad en los hogares es el primer dato reseñable en lo concerniente a acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El número de hogares que indicó tener electricidad fue de 621 de los 633 (el 98,1%) de la muestra. Los 12 restantes no respondieron.

En relación con la conexión a internet en el hogar, 618 (de 633 familias) contestaron a esta pregunta. De ellas, el 67,6% (418) sí tenía conexión a internet. Este dato indica que, en el caso de realizarse tareas escolares online, los/as integrantes de 200 hogares no pudieron llevarlas a cabo.

En la encuesta se preguntó por la existencia en el hogar de bienes relacionados de forma indirecta o directa con el acceso a las TIC. En concreto, se preguntó por la disponibilidad de móviles, ordenadores de escritorio, portátiles o tablets, consola de videojuegos, televisor analógico, televisor de pantalla plana, decodificador de TV digital (para incrementar el número de canales en la TV) y televisor tradicional (para canales nacionales) así como el número de unidades en el hogar. Los datos que más nos interesaron para este estudio fueron los relativos a aquellos dispositivos que permitían el acceso a internet y, por tanto, habilitaban para estudiar online. Entre estos bienes se encuentran los teléfonos móviles, ordenadores y portátiles o tablets, que son los que analizamos. En la tabla 1 mostramos los hogares que indicaron si disponían o no de estos bienes (incluyendo también la tasa de respuesta).

**TABLA 1. Disponibilidad de determinados bienes que permiten el acceso a Internet (número de hogares)**

Tipo de bien	Sí	No	Total respuestas	Cantidad media por hogar	Smartphone
Móvil	616 (98%)	13 (2%)	629 (99%)	3	549 (89%)
Ordenadores de escritorio	164 (31%)	366 (69%)	530 (84%)	1	–
Portátiles o tablets	310 (55%)	252 (45%)	562 (89%)	1	–

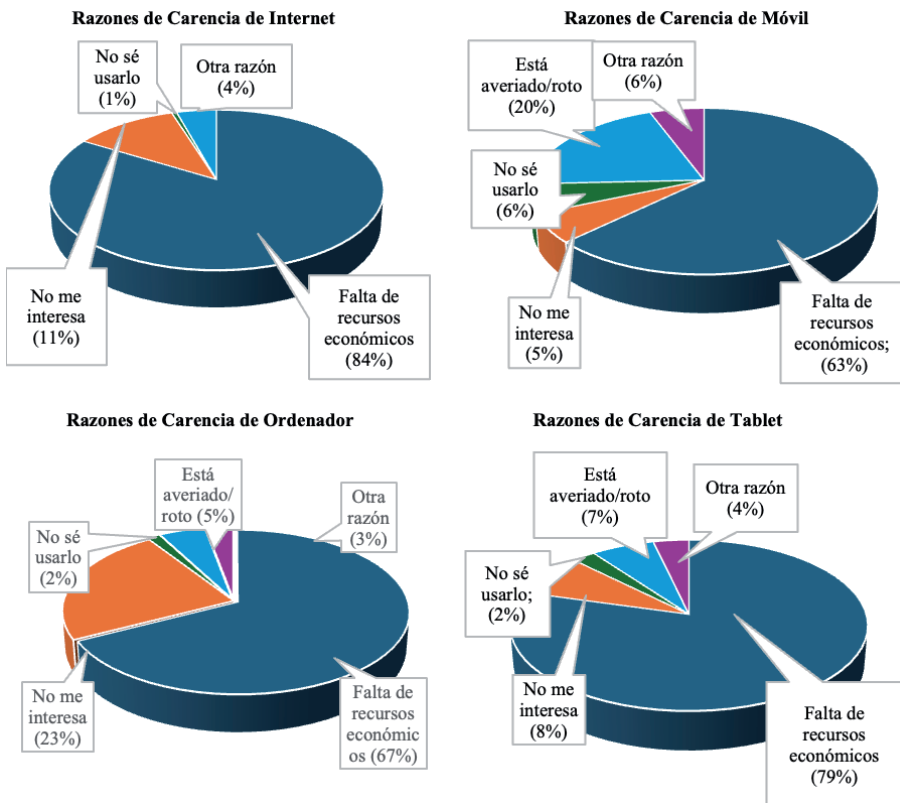
Fuente: elaboración propia.

Como se recoge en la tabla 1, la tasa de respuesta fue alta (por encima del 84% en todos los casos), lo que nos permite afirmar que la mayoría de los hogares tenía móvil, en su mayoría smartphone, con una media de tres móviles disponibles por hogar. Ese porcentaje se reducía en el caso de los portátiles o tablets hasta el 55%, disponiendo de un solo dispositivo de este tipo la mayoría de los hogares. En el caso de ordenadores de escritorio, el porcentaje se redujo al 31% de los hogares, con una media de uno por hogar.

Si aceptamos de forma general que quienes no han respondido a estas preguntas no poseían estos bienes, el 86,7% del universo de la encuesta poseía, al menos, un smartphone en el hogar; el 23,5% un ordenador de mesa y el 45% un portátil o una tablet. Es decir, el 68,5% del total disponía en el hogar tablet y/u ordenador de mesa/portátil. Este sería el porcentaje de hogares donde existía, al menos en teoría, la tecnología necesaria para poder acceder a internet.

Para conocer si existían diferencias de género, realizamos pruebas Chi-cuadrado en el caso de observaciones grandes, o una prueba exacta de Fisher para observaciones pequeñas para verificar la independencia de nuestras variables en las diferentes tablas de contingencia. En todos los casos, las diferencias observadas entre hombres y mujeres no fueron significativas en el umbral del 5%. No obstante, las respuestas obtenidas se referían solo a la disponibilidad de tecnología en el hogar; las diferencias en el uso se analizaron en el apartado 3.3.2.

**GRÁFICO 7. Razones de carencia de acceso a tecnologías en el hogar**



Fuente: elaboración propia.

## 7. Razones para no disponer de acceso a tecnología

Según los datos obtenidos en la encuesta, la falta de recursos económicos fue la principal causa en todos los casos de indisponibilidad de recursos tecnológicos. La falta de interés fue la segunda causa de su carencia, en el caso de acceso a internet, ordenador o tablet, seguida de la avería o rotura como tercera causa. En el caso del móvil, la avería fue la segunda causa de indisponibilidad. Otra de las causas reseñadas fue la falta de conocimiento sobre su uso. En el gráfico 7 se recogen las principales causas de su carencia. Cabe destacar que realizamos la prueba exacta de Fisher y encontramos que las respuestas no dependen del género. Una limitación para el análisis de género es que no fue posible identificar diferencias entre hogares con solo la madre y hogares con ambos progenitores.

## 8. Uso de las TIC en el interior de los hogares

La literatura demuestra que, incluso en presencia de TIC en los hogares, el uso de estas no siempre es equitativo entre hombres y mujeres debido a diferentes barreras que estas últimas enfrentan como fruto de la división sexual del trabajo y los roles tradicionales de género que todavía subsisten (Patiño Jaramillo et al., 2022; Tereso y Cota, 2017; Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022). La tabla 2 muestra el uso de los ordenadores o tablets en los hogares encuestados<sup>7</sup>.

**TABLA 2. Frecuencia de uso de ordenadores o tablets en el interior de los hogares**

	Madre	Padre	Tutora legal	Tutor legal	Hijos > 18 años	Hijos > 18 años	Hijos 12-18 años	Hijos 12-18 años	Hijos 6-11 años	Hijos 6-11 años
<b>Todos los días</b>	104	109	20	22	29	53	81	72	47	70
<b>1-3 veces a la semana</b>	87	87	10	51	17	25	34	73	40	49
<b>1-3 veces al mes</b>	12	18	2	1	5	4	4	7	9	7
<b>1 vez cada 3 meses</b>	7	6	3	0	0	2	2	1	1	5
<b>Nunca o casi nunca</b>	42	40	8	12	4	6	7	7	21	21
<b>Total</b>	252	260	43	86	55	90	128	160	118	270

Fuente: elaboración propia.

<sup>7</sup>No todas las personas contestaron esta pregunta, por lo que contamos con información de 512 hogares.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, el 46% de las personas usaba las TIC disponibles en el hogar todos los días, el 35% las usaba 1–3 veces a la semana, el 5% 1–3 veces al mes, el 2% 1 vez cada 3 meses y el 12% nunca o casi nunca. Considerando las oportunidades que las TIC ofrecen para la inserción laboral y la educación, es preocupante encontrar que el 19% de las personas no hicieran uso de la tecnología ni siquiera una vez a la semana. Si nos centramos en las personas en edad de estudiar en las escuelas encuestadas (entre 6 y 18 años), encontramos los siguientes porcentajes de adolescentes y niños/as que usaban el ordenador o tablet menos de una vez a la semana: el 10% de las chicas y el 9% de los chicos entre 12 y 18 años; y el 26% de las niñas y el 22% de los niños entre 6 y 11 años. Estos porcentajes representan la población en edad estudiantil con las mayores dificultades para recibir educación a distancia y con consecuente alto riesgo de perder el año escolar o incluso de abandonar la educación por completo. En ambas franjas de edad, las niñas estaban en peor situación.

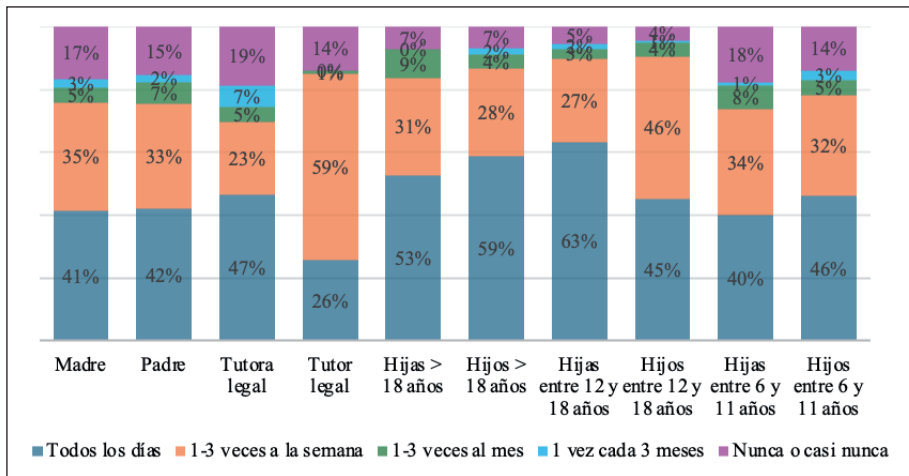
Para analizar si existían diferencias de género en el uso medio de los dispositivos realizamos un t-test de media relacionadas comparando el uso medio de ambos géneros para padres/madres, tutores/as e hijos/as. Encontramos así que las madres y las tutoras legales hacían un uso medio inferior a los padres y a los tutores legales respectivamente, mientras que las hijas mayores de 18 años hacían un uso medio superior respecto a los hijos de la misma edad. En cuanto a la población en edad de estudiar, encontramos que las hijas entre 12 y 18 años hacían un uso medio inferior que los hijos de la misma edad, pero sorprendentemente entre los 6 y 11 años son los hijos los que hacían un uso medio ligeramente inferior.

Realizamos también un análisis de las correlaciones entre la frecuencia de uso por género, edad y rol, y encontramos que existía mayor correlación de frecuencia de uso entre tutores/as e hijos/as mayores de 18 años. Todas las correlaciones fueron significativas (sig. menor a 0,05). A continuación, analizamos la significación de las diferencias de frecuencias de uso promedio realizando una prueba de muestras emparejadas de los miembros de la misma familia. En todos los casos encontramos que el intervalo de dicha diferencia incluye el cero, eso es, ambas medias podrían ser iguales. Además, el sig. del contraste nos dice, al ser mayor que 0,05, que se mantiene la hipótesis nula  $H_0$ , que asume que ambas medias son iguales. Por tanto, parece que no existía diferencias significativas en el uso promedio de ordenador o tablet por razón de género.

Finalmente, considerando que nuestro interés era proveer datos útiles para planificar eventuales acciones dirigidas a fomentar un acceso más equitativo a la educación, realizamos también comparaciones por edad, pero encontramos diferencias mínimas, especialmente entre mujeres.

El gráfico 8 presenta un resumen el acceso a TIC en el interior de los hogares por sexo, edad y rol.

**GRÁFICO 8. Uso de TIC en el interior de los hogares**



Fuente: elaboración propia.

Considerando que una importante dificultad en muchos hogares fue la necesidad de compartir un mismo dispositivo digital entre varias personas para trabajar, estudiar, informarse y comunicarse con el exterior (Ducoing, 2020), preguntamos también sobre el uso que cada miembro del hogar hacía de los ordenadores o tablets disponibles. La tabla 3 presenta los resultados obtenidos:

TABLA 3. Uso de ordenadores o tablets en el interior de los hogares

	Madre	Padre	Tutora legal	Tutor legal	Hijas > 18 años	Hijos > 18 años	Hijas 12-18 años	Hijos 12-18 años	Hijas 6-11 años	Hijos 6-11 años
<b>Trabajo</b>	134	182	12	23	11	22	6	12	5	15
<b>Tareas escolares</b>	114	68	18	23	51	41	111	112	76	99
<b>Capacitación</b>	41	0	3	0	11	6	11	9	9	10
<b>Acceso a internet</b>	68	61	9	15	25	18	37	43	31	37
<b>Juego/ diversión</b>	23	20	4	4	13	18	29	39	35	59
<b>Otro uso</b>	3	8	1	5	1	0	0	1	3	1
<b>Total</b>	383	339	47	70	112	105	194	216	159	221

Fuente: elaboración propia.

Como cabía esperar, niños, niñas y adolescentes usaban estas tecnologías principalmente para realizar tareas escolares (57% de adolescentes mujeres, 52% de adolescentes hombres, 48% de niñas y 45% de niños), seguido por el acceso a internet (19% de adolescentes mujeres, 20% de adolescentes hombres, 19% de niñas y 17% de niños), el juego/diversión (15% de adolescentes mujeres, 18% de adolescentes hombres, 22% de niñas y 27% de niños) y la capacitación (6% de adolescentes mujeres, 4% de adolescentes hombres, 6% de niñas y 5% de niños). Es posible observar que un mayor porcentaje de niñas y adolescentes usaba las TIC para tareas y capacitación con respecto a niños y adolescentes hombres, mientras que en el caso de los juegos/diversión pasaba lo contrario. Esto puede interpretarse como un reflejo de la socialización de género.

En cuanto a las personas adultas, encontramos que madres, padres, tutoras y tutores legales utilizaban las TIC principalmente para trabajar (35%, 54%, 26% y 33% respectivamente) y para tareas escolares (30%, 20%, 38% y 33% respectivamente). Es posible observar cómo estos porcentajes reflejan los roles tradicionales de género, con los hombres dedicados más al trabajo y las mujeres a las tareas escolares de sus hijas/os. Incluso entre hijas e hijos mayores de 18 años encontramos la misma tendencia: el 10% de ellas usaba las TIC para trabajo y el 46% para tareas, contra el 21% de ellos que las usaban para trabajo y el 39% para tareas escolares. Finalmente, es destacable que el 11% de las madres y el 6% de las tutoras legales utilizaban el ordenador o tablet para recibir formación contra el 0% de padres y tutores legales.

## 9. Uso del tiempo. El género como factor de desigualdad en el hogar

Incluir preguntas sobre el uso del tiempo en los hogares tiene como objetivo cuantificar el tiempo dedicado a los distintos tipos de actividades que realizan sus integrantes. En este caso, se preguntó sobre el tiempo que cada persona invertía en la realización de diversas actividades domésticas y, a su vez, se identificó quiénes trabajaban de forma remunerada, con qué frecuencia lo hacían y si realizaban este trabajo fuera del hogar. Estas preguntas permiten comprender cómo distribuyen el tiempo mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes en estas actividades. Esta información no solo puede dar cuenta de situaciones de inequidad, sino que también informa de posibles obstáculos para la educación a distancia del alumnado. Las respuestas sobre uso del tiempo se realizaron a nivel agregado para todos los miembros del hogar.

En relación con el trabajo doméstico, dividimos la población en tres grupos: personas adultas (mayores de 18 años), adolescentes (de 12 a 18 años) y niños/as (de 6 a 11 años). Cada grupo fue dividido por sexo. Los resultados pueden apreciarse en la tabla 4.

**TABLA 4. Trabajo doméstico** (horas semanales por miembro del hogar por tramos de edad)

	Limpieza del hogar	Preparación de alimentos	Cuidado de:				Total horas semanales
			Menores	Personas mayores	Huerto familiar	Animales	
<b>Adultos &gt; 18 años</b>	3,7	3,1	16,0	2,6	5,1	2,3	32,8
<b>Adultas &gt; 18 años</b>	10,0	9,2	27,5	3,9	1,7	2,0	54,3
<b>Adolescente hombre 12-18 años</b>	6,2	2,6	5,3	1,0	1,0	3,4	19,5
<b>Adolescente mujer 12-18 años</b>	5,2	2,9	1,8	0,2	0,2	2,0	12,3
<b>Niños 6-11 años</b>	2,9	0,5	1,3	0,7	1,2	2,3	8,9
<b>Niñas 6-11 años</b>	2,6	0,7	1,4	0,1	0,2	0,4	5,4

Fuente: elaboración propia.

En la población adulta, observamos que el trabajo doméstico seguía recayendo mayoritariamente en las mujeres, que trabajaban una media de 54,3 horas por semana, mientras los hombres dedicaban a trabajos domésticos 32,8 horas por semana. Esto significa que las mujeres adultas realizaban 21,5 horas de trabajo de cuidado no remunerado más que los hombres. También podemos observar que las mujeres realizaban mayoritariamente tareas de limpieza, preparación de alimentos y cuidado de personas dependientes, mientras que los hombres se dedicaban más al cuidado de los huertos familiares y de los animales (aunque la diferencia en este segundo caso es mínima).

Si analizamos, en cambio, las horas que niños, niñas y adolescentes dedicaban a estas tareas, podemos observar que aparentemente los niños y adolescentes hombres trabajaban algunas horas más que las niñas y adolescentes mujeres. No obstante, hay que ver estos números con cierta precaución, ya que se encontraron varias encuestas con errores en las respuestas relativas a si era un hijo o una hija la que aportaba la labor doméstica. En otras palabras, hogares con solo niñas o adolescentes mujeres reportaban horas de trabajo de hijos y no de hijas. Por tanto, no es posible encontrar respuestas certeras sobre la participación de niños, niñas y adolescentes en las labores domésticas. Aun así, detectamos una tendencia a repartir de forma más equitativa el trabajo doméstico entre hijos e hijas con respecto a lo que sucedía entre personas adultas.

Si nos limitamos a observar la aportación al trabajo doméstico de padres y madres (tabla 5), vemos que tanto madres como padres realizaban más trabajo doméstico que el promedio de mujeres y hombres adultos (incluidos en la tabla anterior). En este caso, hemos utilizado las medianas para nuestro análisis (aunque se mantiene la información sobre los valores medios), ya que se detectaron varios casos con una desviación demasiado elevada (algunas personas respondieron que dedicaban a estas actividades 168 horas a la semana, es decir, 24 horas al día; por tanto, las medias resultan desvirtuadas por esas desviaciones).

**TABLA 5. Trabajo doméstico** (horas semanales por padres y madres)

Persona	Estadístico	Limpieza del hogar	Preparación de alimentos	Cuidado de menores	Cuidado de mayores	Cuidado huerto familiar	Cuidado de animales	Total
Padre	Media	8,2	7,9	49,2	33,6	16,2	9,6	124,7
	Mediana	7	6	21	12	10,5	7	63,5
Madre	Media	17,7	15,5	62,9	40,9	14,5	10,9	162,4
	Mediana	14	14	35	21	7	7	98,0

Fuente: elaboración propia.

Según las respuestas recibidas, y teniendo en cuenta la mediana, las madres realizaban 34,5 horas semanales más de trabajo doméstico que los padres. Los padres solo dedicaban más tiempo que las madres en el cuidado de huertos familiares. El cuidado de animales estaba equitativamente repartido; la limpieza del hogar, la preparación de alimentos y el cuidado de personas dependientes recaía mayoritariamente sobre las madres. Atendiendo a la mediana de cada distribución, el 50% de los padres llegaba a dedicar más de 9 horas diarias y el 50% de las madres más de 14 horas diarias a estas tareas. Esta dedicación representa un obstáculo para que las familias puedan apoyar a sus hijos e hijas en las tareas escolares.

En cuanto al trabajo remunerado, como cabía esperar, la tabla 6 muestra que los padres eran las personas del hogar que con más frecuencia trabajan de forma remunerada (96,6% de los que contestan), seguidos por las madres (89,9% de las respuestas). El 53% de los padres que trabajaba lo hacía fuera del hogar, frente al 36% de las madres. Hay que recordar que la encuesta se realizó durante el cierre escolar por causa de la pandemia, por lo que es posible que parte de las personas que en ese momento trabajaban desde casa, en el presente tenga que ir a una oficina u otro lugar. No obstante, estos datos nos indican que más de la mitad de las personas adultas responsables de los/as estudiantes de los colegios realizaban su trabajo desde el mismo hogar donde se encontraban estudiando sus hijos/as, permitiendo así un mayor acompañamiento.

TABLA 6. Trabajo remunerado

Persona que realiza el trabajo	Ninguno	1-2 días	3-4 días	5-6 días	Todos los días	Total trabajo remunerado	Trabajo remunerado fuera del hogar
Padre	13	7	32	128	213	380	202 (53%)
Madre	33	24	29	100	175	328	117 (36%)
Tutor legal hombre	0	0	1	5	12	18	5 (28%)
Tutora legal mujer	2	2	3	7	11	23	9 (39%)
Hijos > 18 años	11	1	6	32	32	71	51 (72%)
Hijas > 18 años	14	5	3	25	24	57	37 (65%)
Hijos 12-18 años	16	2	2	6	16	26	10 (38%)
Hijas 12-18 años	24	2	3	5	14	24	5 (21%)
Hijos 6-11 años	26	3	2	2	18	25	3 (12%)
Hijas 6-11 años	15	0	2	0	19	21	3 (14%)

Fuente: elaboración propia.

En el caso de hijos/as mayores de 18 años, los porcentajes de quienes trabajaban de forma remunerada fuera del hogar son un poco más altos. Resulta preocupante que haya niños, niñas y adolescentes que tenían que trabajar, especialmente en la franja de 6 a 11 años. Según las respuestas obtenidas en la encuesta, un total de 46 niños/as trabajaban de forma remunerada y el 13% de ellos lo ha hecho fuera del hogar.

Finalmente, podemos observar que las madres y tutoras carecían de trabajo remunerado en mayor proporción que los padres y tutores: la falta de empleo era del 10,1% en el primer grupo y del 3,4% en el caso del segundo grupo. Además, el subempleo visible era también mayor en las mujeres que en los hombres: el 16,5% y el 10%, respectivamente, trabajaba de forma remunerada menos de 5 días a la semana. Al mismo tiempo, un porcentaje elevado (56,5% de hombres y 53% de mujeres) trabajaba todos los días.

## 10. Conclusiones

El nivel de desigualdad de ingresos en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) tiene su reflejo en una desigual distribución de las oportunidades educativas en la región, estando el derecho a la educación condicionado por la situación socioeconómica de cada persona, el territorio en el que vive, su etnia, género, etc. Pero a raíz de la pandemia de COVID-19, con la suspensión de las clases presenciales, la situación se agravó hasta el extremo de que América Latina y el Caribe atraviesa en la actualidad una crisis educativa sin precedentes. Según estimaciones del Banco Mundial, América Latina podría ser la segunda región con el mayor crecimiento absoluto en el indicador de “pobreza de aprendizaje”, que mide el porcentaje de estudiantes que no es capaz de leer o comprender textos adecuados para su edad (World Bank, 2021). Por otro lado, se estima que los resultados del aprendizaje en esta región podrían haber retrocedido más de diez años, con cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado que no alcanzarán el nivel mínimo de comprensión lectora (Banco Mundial–UNICEF, 2022).

En este contexto, el objetivo del presente estudio fue recopilar la información necesaria para diseñar una estrategia de respuesta a la situación de la suspensión de las clases presenciales y sustitución por estudio virtual o a distancia en centros educativos de zonas vulnerables del norte y oeste de Nicaragua a causa del COVID-19, que permitiera reducir las desigualdades en la educación derivadas de diferencias socioeconómicas de los hogares. Con este fin, se administró un cuestionario a 633 representantes de familias con al menos un/a hijo/a estudiando en una de las once escuelas seleccionadas.

Del análisis de los datos se encontró que existe una relación entre el nivel educativo de la persona que contestó la encuesta y el número de obstáculos detectados, por lo que podríamos considerar que el mayor nivel de estudios hace más conscientes a las personas de los obstáculos que tuvieron los y las estudiantes para disfrutar de un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad, cuando esta se produce en el hogar por las necesidades del entorno.

Entre los principales inconvenientes encontrados para seguir el curso escolar durante la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia, figuran, por orden de importancia, la falta de tiempo de las personas adultas para facilitar ayuda, la falta de equipos tecnológicos en el hogar y la falta de formación de las personas adultas que vivían con los y las escolares, aunque se detectaron diferencias notables entre centros. La proporción de mujeres que identificaron estos obstáculos es significativamente menor que la de los hombres en todos los casos. Asimismo, las mujeres identificaron en menor proporción también algunas ventajas como el

disponer de mayor tiempo para dar apoyo a sus hijos/as en el desarrollo de las tareas y para jugar y disfrutar en familia.

En cuanto al acceso a TIC, si bien prácticamente todas las familias contaban con al menos un móvil, solo un tercio de ellas contaba con un ordenador en casa y un tercio carecía totalmente de acceso a internet. La insuficiencia de recursos tecnológicos representó una barrera evidente para la educación a distancia. En cuanto al uso de las TIC, encontramos que madres y tutoras usan el ordenador o tablet para ayudar a niños y niñas en las tareas escolares en mayor proporción que padres y tutores.

Con respecto al uso del tiempo, se encontró que las familias, además de al trabajo remunerado, dedicaban una parte muy importante de la jornada diaria a la realización de tareas en el hogar, cuidado de menores o adultos/as mayores u otras tareas para subsistencia económica. Las mujeres adultas de los hogares participantes realizaban en promedio 21,5 horas de trabajo doméstico no remunerado más que los hombres por semana; en el caso de las madres, estas dedicaban 34,5 horas semanales más de trabajo doméstico que los padres. Además, las mujeres se encontraban en posición peor también con relación al trabajo remunerado, con porcentajes de desempleo y subempleo visible mayores que los hombres.

Los hallazgos de la encuesta confirman, por tanto, que en los hogares encuestados se reproducían la división del trabajo y los roles de género tradicionales. Sin embargo, encontramos una tendencia clara a repartir de forma más equitativa el trabajo doméstico entre hijos e hijas menores de edad, presentando una inversión de tendencia no solo con respecto a lo observado en la población adulta, sino también a lo que afirma la literatura encontrada sobre el tema.

Este estudio de carácter exploratorio, para el caso de escuelas en Nicaragua, nos permitió identificar algunos de los problemas que tuvieron una mayor incidencia entre una población de bajos recursos, que la hace más vulnerable ante eventos de emergencia, sanitaria en este caso, donde el estudiantado no puede asistir a las clases de manera regular. Las políticas educativas y de asistencia social deben incorporar medidas preventivas y soluciones que contribuyan a que las brechas de distinto tipo que afectan a los hogares más pobres no sigan aumentando, mediante la provisión de recursos humanos y tecnológicos de apoyo en las escuelas y desde las escuelas para los hogares. Las TIC, muchas de ellas de bajo coste económico, son una oportunidad para estrechar las brechas educativas, no solo de niños y niñas, sino también en la población adulta, pero las reformas deben ser abordadas con el tiempo y la previsión suficiente, para prevenir situaciones similares en futuro, incrementar la resiliencia de las familias y evitar que se conviertan en factores que incrementen la desigualdad en periodos de crisis.

## II. Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL – UNICEF (2022). *Dos años después. Salvando a una generación*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Disponible en: <https://bit.ly/416YT4T>

BUSO, M. y MESSINA, J. (2020). *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://bit.ly/3Aw89oh>

CAÑETE ALONSO, R. (2020). "Las desigualdades de género en el centro de la solución a la pandemia de la COVID-19 y sus crisis en América Latina y el Caribe", *Análisis Carolina*, (20), 1–13. doi: [https://doi.org/10.33960/AC\\_20.2020](https://doi.org/10.33960/AC_20.2020)

CARE INTERNACIONAL y ONU MUJERES (2020). *Análisis rápido de género para la emergencia de COVID-19 en ALC*. Disponible en: <https://bit.ly/3A5vEDu>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2022). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe, 2022*. (LC/PUB.2022/18-P/Rev.1). Santiago: CEPAL. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/48574>

— (2023a). *Cepalstat. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3PA8dYy>

— (2023b). *Cepalstat. Portal de desigualdad en América Latina*. Naciones Unidas. <http://bit.ly/3KUpvzt>

DUCOING WATTY, P. (2020). "Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna", en *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica* (55–64). México: UNAM. Disponible en: <https://bit.ly/3SZvBBz>

FERREYRA, C. (2022). *Los cuidados en Latinoamérica y El Caribe. Entre las crisis y las redes comunitarias*. Oxfam Internacional y Ecofeminista. Disponible en: <https://bit.ly/3c31icL>

GAMBOA, L. F. y WALTEBERG, F. D. (2012). "Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006–2009", *Economics of Education Review*, 31(5), 694–708. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.002>

GARCÍA JARAMILLO, S. (2020). "COVID-19 and primary and secondary education: The impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean", *UNDP LAC C19 PDS* n.º. 20. Disponible en: <https://bit.ly/3QRQ5KD>

IIPE UNESCO y CLADE (2021). *Desigualdades Educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. CLADE. Disponible en: <https://bit.ly/3QRuzWI>

KRÜGER, N. (2019). "La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

LLOYD, M. (2020). "Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19", en *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica*, 115–121. México: UNAM. Disponible en: <https://bit.ly/3SZvBBz>

LORENTE RODRÍGUEZ, M. (2019). "Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado", *Foro de Educación*, 17(27), 229–251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>

LUSTIG, N., LÓPEZ-CALVA, L. F., y ORTIZ-JUAREZ, E. (2011). "The decline in inequality in Latin America: How much, since when and why", *Since When and Why*, April 24. doi: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2113476>

LUSTIG, N., MARTÍNEZ PABÓN, V., NEIDHÖFER, G., y TOMMASI, M. (2020). "Short and long-run distributional impacts of COVID-19 in Latin America", *Working Paper* 96. Tulane University. Disponible en: <https://bit.ly/3c4livB>

NEIDHÖFER, G., SERRANO, J., y GASPARINI, L. (2018). "Educational inequality and inter-generational mobility in Latin America: A new database", *Journal of Development Economics*, 134, 329–349. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>.

NEIDHÖFER, G., LUSTIG, N., y TOMMASI, M. (2021). "Intergenerational transmission of lockdown consequences: prognosis of the longer-run persistence of COVID-19", *The Journal of Economic Inequality*, 19(3), 571–598. doi: <https://doi.org/10.1007/s10888-021-09501-x>

PATIÑO JARAMILLO, E., ORDAZ OCAÑA, M. DE L., GONZÁLEZ RAMOS, Y., y LÓPEZ MIRANDA, G. A. (2022). "Mujeres ecuatorianas en la educación superior: (im)percepción de la doble presencia y la naturalización de los roles de género durante la pandemia ocasionada por COVID-19", *Investigaciones Feministas (Rev.)*, 13(1), 137–147. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/infe.77872>

ROMERO, H. (2020). "COVID-19 in Latin America: a humanitarian crisis", *The Lancet*, 396(10261). doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32328-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32328-X)

SANTA MARÍA, H., OSTOS, F., ROMERO, S., y VENTOSILLA, D. (2021). "Política educativa en América Latina", *Revista Innova Educación*, 3(2), 321–334. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>

TERESO, L., y COTA, B. D. (2017). "La doble presencia de las mujeres: conexiones entre trabajo no remunerado, construcción de afectos–cuidados y trabajo remunerado", *Margen* 85, 1–12. Disponible en: <https://bit.ly/3c6o17H>

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion> (consultado el 8 de marzo de 2022).

UNESCO, ONU MUJERES y PLAN INTERNACIONAL (2020). *Educación, Género y COVID-19. Consecuencias para niñas y adolescentes*. Disponible en: <https://bit.ly/3AwK9Bn>

UNICEF (2021). *COVID-19 and school closures. One year of education disruption*. Disponible en: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-COVID-19-and-school-closures/>

VACA TRIGO, I. y VALENZUELA, M. E. (2022). "Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente. para una recuperación transformadora y con igualdad", *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2022/79). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: <https://bit.ly/3Auypl0>

ZABALGOITIA HERRERA, M. (2020). "Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad?", en *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica* (174–182). México: UNAM. Disponible en: <https://bit.ly/3SZvBBz>

WORLD BANK (2021). *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. Disponible en: <https://bit.ly/3QZRfUJ>

## **12. Detalles de financiación**

Esta investigación forma parte de las actividades realizadas en el marco del proyecto “Prevención de la violencia de género y promoción de ambientes seguros y de sana convivencia en 11 centros escolares de Nicaragua”, Expte. OCO96/2018, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID).

## **13. Agradecimientos**

Mercedes Torres Jiménez y Emma Camarero Calandria formaron parte del equipo inicial de trabajo de este proyecto, por lo que les queremos agradecer todas sus aportaciones en el diseño de la encuesta y el análisis inicial de las respuestas obtenidas.