



Estrategias para utilizar los fondos del Plan de Rescate Estadounidense para abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido



Departamento de Educación de EE.UU.

Dr. Miguel A. Cardona
Secretario de Educación

Agosto de 2021**Versión en español noviembre de 2021**

Este informe es de dominio público. Se concede autorización para reproducirlo en su totalidad o en parte. Si bien no es necesario un permiso para reimprimir esta publicación, debe aparecer en la bibliografía como Estrategias para utilizar los fondos del Plan de Rescate Estadounidense para abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido, Departamento de Educación de EE.UU., Washington, DC, 2021. Este informe está disponible en el sitio web del Departamento en <https://www2.ed.gov/documents/coronavirus/es/lost-instructional-time.pdf>.

Disponibilidad de formatos alternativos

Previa solicitud, esta publicación está disponible en formatos alternativos, como Braille o letra grande. Para obtener más información, comuníquese con el Centro de Formato Alternativo del Departamento llamando al 202-260-0818 o por correo electrónico a alternateformatcenter@ed.gov.

Aviso para personas con dominio limitado del idioma inglés

Si tiene alguna dificultad para entender el inglés, puede solicitar servicios de asistencia lingüística para información del Departamento disponible para el público. Estos servicios de asistencia lingüística están disponibles sin costo alguno. Si necesita más información sobre los servicios de traducción e interpretación, llame al 1-800-USA-LEARN (1-800- 872-5327) (TTY: 1-800-877-8339), envíenos un correo electrónico a Ed.Language.Assistance@ed.gov, o escriba al Departamento de Educación de EE.UU., Centro de Recursos de Información, 400 Maryland Ave., SW, Washington, DC, 20202.

Índice

I. Introducción	4
II. Volver a involucrar a los estudiantes mediante la satisfacción de sus necesidades sociales, emocionales, de salud mental y académicas.....	7
a. Generar confianza en las familias para apoyar el aprendizaje presencial	7
b. Apoyar a los estudiantes durante las transiciones clave	11
c. Usar asociaciones con la comunidad para apoyar la reincorporación	11
d. Abordar las necesidades sociales, emocionales y de salud mental de los estudiantes.....	12
e. Reincorporar y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje	14
f. Apoyar a los estudiantes con discapacidades.....	16
g. Elementos de tutoría eficaz y de alta calidad	17
h. El papel de los líderes escolares.....	18
i. Enfoques creativos para la dotación de personal	19
III. Apoyar a los padres y cuidadores para el éxito de su hijo.....	22
a. Cómo involucrar a los padres y cuidadores y comunicarse con ellos	22
b. Ampliación de las visitas domiciliarias	23
c. Cómo compartir datos y recursos con las familias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes....	23
IV. Usar evaluaciones de alta calidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes	25
a. El papel que desempeñan las evaluaciones de diagnóstico y formativas	25
b. El papel que desempeñan las evaluaciones sumativas.....	27
c. Evaluaciones basadas en el desempeño	28
d. Cómo usar evaluaciones como herramientas para comprender las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes	28
e. Cómo apoyar la competencia sobre evaluaciones de los educadores y su desarrollo.....	29
f. Recursos del Departamento	30
Notas al final	31

I. Introducción

Con la aprobación de la [Ley del Plan de Rescate Estadounidense \(Ley ARP\) de 2021](#), las agencias educativas locales (los LEA) y las escuelas cuentan con importantes fondos federales disponibles que deberían usar para implementar estrategiasⁱ basadas en la evidencia e informadas por profesionales para satisfacer las necesidades de los estudiantes relacionadas con COVID-19. Si bien la pandemia ha afectado a todas las comunidades, ha profundizado las disparidades prepandémicas en el acceso y las oportunidades que enfrentan los estudiantes de color, los multilingües, los estudiantes con discapacidades y los pertenecientes al grupo LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer), con un impacto significativo sobre su aprendizaje, como se describe en el informe de la Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU. [Education in a Pandemic: The Disparate Impacts of COVID-19 on America's Students \(La educación en pandemia: el impacto dispar de la COVID-19 en los estudiantes estadounidenses\)](#). Además, los padres cuyos hijos recibieron solo instrucción virtual o instrucción combinada presentaron [más probabilidades de informar](#) una mayor prevalencia de riesgo en 11 de 17 indicadores de bienestar infantil y parental que los padres cuyos hijos recibieron instrucción presencial.¹ Los fondos de Ayuda de Emergencia para las Escuelas Primarias y Secundarias (Elementary and Secondary School Emergency Relief, ESSER) de la Ley ARP ofrecen la oportunidad de realizar inversiones que respondan a las necesidades urgentes de los estudiantes de maneras que aborden las brechas en las oportunidades educativas y desarrollen la capacidad local para mantener una enseñanza y un aprendizaje significativos y efectivos. Se pueden usar los fondos ESSER de la Ley ARP para apoyar el diseño, la implementación, la evaluación y el uso de datos para informar la mejora continua de estrategias y prácticas comprobadas y prometedoras con el objetivo de abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido.

La Sección 2001(e)(1) de la Ley ARP exige que las LEA reserven al menos el 20 % de sus fondos ESSER de la ARP, y la Sección 2001(f)(1) exige que los estados reserven del mismo modo al menos el 5 % de sus fondos ESSER de la ARP para (1) abordar el impacto académico del tiempo de instrucción perdidoⁱⁱ mediante la implementación de intervenciones basadas en la evidencia; (2) garantizar que las intervenciones implementadas respondan a las necesidades sociales, emocionales, de salud mental y académicas de los estudiantes; y (3) abordar el impacto desproporcionado de la COVID-19 en estudiantes de bajos ingresos, de color, con discapacidades, multilingües, migratorios, estudiantes sin hogar y niños y jóvenes en hogares de crianza. Si bien los fondos ESSER en virtud de la Ley de Ayuda, Alivio y Seguridad Económica por Coronavirus (ESSER I) y la Ley de Asignaciones Complementarias de Respuesta y Ayuda por Coronavirus (ESSER II) también pueden usarse para todos los fines para los que

ⁱ La Ley ARP define “basado en la evidencia” con el significado que le da la Sección 8101(21) de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) de 1965 (20 U.S.C. 6311(b)(2)(B)(xi)) e incluye varios niveles de evidencia. “Basado en la evidencia”, cuando se usa con respecto a un estado, LEA o actividad escolar, significa una actividad, estrategia o intervención que (1) demuestra un efecto estadísticamente significativo en la mejora de los resultados de los estudiantes u otros resultados relevantes sobre la base de evidencia sólida de al menos un estudio experimental bien diseñado e implementado (“nivel 1”); evidencia moderada de al menos un estudio cuasi experimental bien diseñado e implementado (“nivel 2”); o evidencia prometedora de al menos un estudio correlacional bien diseñado e implementado con controles estadísticos para el sesgo de selección (“nivel 3”); o (2) demuestra un fundamento basado en resultados de investigación de alta calidad o una evaluación positiva de que tal actividad, estrategia o intervención probablemente mejorará los resultados de los estudiantes u otros resultados relevantes e incluye iniciativas continuas para examinar los efectos de dicha actividad, estrategia o intervención (“nivel 4”).

ⁱⁱ El término “impacto académico del tiempo de instrucción perdido” se usa en referencia a “pérdida de aprendizaje” de la manera en que ese término se utiliza en la sección 2001 de la Ley ARP. Este documento utiliza el término “impacto del tiempo de instrucción perdido” para caracterizar el impacto de la COVID-19 en las oportunidades educativas y para tener en cuenta que los estudiantes no son vistos desde una perspectiva de déficit. Las estrategias seleccionadas deben basarse en las muchas fortalezas que los estudiantes aportan a su aprendizaje todos los días.

se pueden usar los fondos ESSER de la ARP, las LEA y las agencias educativas estatales (SEA) no están obligadas a reservar una cantidad específica de fondos ESSER I o ESSER II para abordar el impacto académico del tiempo de instrucción perdido.

El Manual de COVID-19 del Departamento, [Volumen 2: Hoja de ruta para reabrir de forma segura y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes](#) incluye estrategias para abordar el impacto de la COVID-19 en los estudiantes, los educadores, el personal y las familias, como satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes (incluida la seguridad alimentaria), crear entornos de aprendizaje inclusivos, acelerar el aprendizaje de los estudiantes a través de enfoques de instrucción, tutoría y tiempo de aprendizaje ampliado, aumentar las oportunidades educativas y estabilizar y apoyar a los educadores y al personal. Este documento tiene por objetivo complementar el Volumen 2 al enfocarse en estrategias para apoyar los esfuerzos estatales y locales en el uso efectivo de los fondos ESSER de la ARP para abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido en los estudiantes desatendidos y desproporcionadamente afectados, que incluyen:

1. Volver a involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, incluso mediante la satisfacción de las necesidades sociales, emocionales, de salud mental y académicas de los estudiantes y mediante enfoques como tutoría y dotación creativa de personal.
2. Proporcionar información y asistencia a las familias mientras apoyan a los estudiantes, incluso a través de visitas domiciliarias e intercambio de información.
3. Usar evaluaciones de alta calidad para informar la enseñanza y el aprendizaje, incluida la aceleración, y orientar los recursos y apoyos.

Se pueden encontrar detalles adicionales sobre los usos permitidos de los fondos ESSER I, II y los fondos ESSER de la ARP en el documento [Use of Funds Frequently Asked Questions](#) (Preguntas frecuentes sobre el uso de fondos) del Departamento.

[Involucrar a la comunidad de aprendizaje](#)

A medida que las escuelas, los programas y los distritos trabajan para desarrollar e implementar estrategias, incluidas las de esta guía, resulta clave la participación de los educadores y el personal (incluidos sus sindicatos y organizaciones profesionales), los estudiantes, las familias y la comunidad de aprendizaje. Los representantes de la comunidad deben incluir, como mínimo, administradores, maestros, personal de apoyo educativo especializado (por ejemplo, paraprofesionales), proveedores de servicios relacionados, proveedores de educación temprana, consejeros escolares, trabajadores sociales escolares, psicólogos escolares y enfermeros, así como personal de mantenimiento, de transporte, de comedores y representantes de servicios familiares. Este compromiso también puede incluir a socios de la comunidad, como departamentos de salud locales, proveedores de salud mental basados en la comunidad y organizaciones comunitarias que prestan servicios a familias, además de socios de institutos de educación superior y universidades que ayuden a mejorar y expandir la red de apoyo escolar para promover el bienestar y el acceso de los estudiantes a los servicios.

La planificación estratégica para satisfacer las necesidades de los estudiantes debe incluir a estudiantes, padres y tutores, y también a individuos y organizaciones que representan los intereses de los estudiantes, el personal y los padres y tutores, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes multilingües. Con ese fin, las escuelas y los distritos escolares también deben lograr un compromiso activo y específico con los estudiantes y familias históricamente desatendidos, incluidos los padres y estudiantes de color; los estudiantes multilingües; los estudiantes con discapacidades; los

estudiantes nativos de América del Norte, nativos de Alaska, nativos de Hawái; aquellos en hogares de crianza o instalaciones correccionales; los estudiantes sin hogar y los migratorios.

Este compromiso debe comenzar temprano en el proceso de toma de decisiones y debe ser continuo, significativo, colaborativo y accesible para las personas con discapacidades y dominio limitado del idioma inglés. Esto ayudará a que las escuelas, los programas y los distritos desarrollen la confianza y la capacidad a medida que seleccionan e implementan estrategias diseñadas para el cambio sistémico a nivel local y escolar. En esta guía se incluyen estrategias adicionales para involucrar a las familias.

Exención de responsabilidad legal

Aparte de los requisitos legales y reglamentarios a los que se hace referencia en el documento, el contenido de este documento no tiene fuerza ni efecto de ley y no está destinado a obligar al público. Este documento tiene como único objetivo brindar claridad al público con respecto a los requisitos existentes en virtud de la ley o las políticas de la agencia. Además, este documento no aborda sustancialmente la ley federal de discapacidad, que incluye el requisito de que las escuelas ofrezcan ciertos servicios educativos y relacionados a los estudiantes con discapacidades y adopten un enfoque individualizado para proporcionar instrucción especializada y servicios relacionados, de acuerdo con el programa de educación individualizado (individualized education program, IEP) del estudiante desarrollado en virtud de la Ley Educativa para Personas con Discapacidades (IDEA) o el plan desarrollado en virtud de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (plan 504), según corresponda. Asimismo, este documento no aborda sustancialmente otras leyes de derechos civiles como la Ley de Estadounidenses con Discapacidades de 1990, el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y el Título IX de las Enmiendas de Educación de 1972.

Este documento contiene recursos que se proporcionan para beneficio del usuario. La inclusión de estos materiales no pretende reflejar su importancia, ni respaldar las opiniones expresadas o los productos o servicios ofrecidos. Estos materiales pueden contener las opiniones y recomendaciones de distintos expertos en la materia, así como enlaces de hipertexto, direcciones de contacto y sitios web a información creada y mantenida por otras organizaciones públicas y privadas. Las opiniones expresadas en cualquiera de estos materiales no reflejan necesariamente las opiniones o políticas del Departamento. El Departamento no controla ni garantiza la precisión, pertinencia, actualidad o integridad de la información externa incluida en estos materiales. Para comodidad del lector, este documento contiene ejemplos de productos potencialmente útiles, incluidas aplicaciones, así como metodologías utilizadas por estados y localidades. La inclusión de dicha información no constituye un aval por parte del Departamento o del gobierno federal, ni una preferencia o apoyo de estos ejemplos en comparación con otros que podrían estar disponibles.

II. Volver a involucrar a los estudiantes mediante la satisfacción de sus necesidades sociales, emocionales, de salud mental y académicas

a. Generar confianza en las familias para apoyar el aprendizaje presencial

Abordar el tiempo de instrucción perdido comienza con el objetivo de proporcionar a todos los estudiantes el mismo acceso a un aprendizaje presencial seguro y de alta calidad. Para lograr este objetivo, las asociaciones entre la escuela, la salud y la comunidad ayudarán a garantizar la salud física y la seguridad de las familias y los estudiantes con el fin de que se sientan seguros y apoyados al regresar al aprendizaje presencial. De acuerdo con la Encuesta Escolar de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) 2021 [más reciente](#) realizada al final del último año escolar, los estudiantes negros, asiáticos y latinos de las escuelas públicas continuaron regresando a la instrucción presencial a un ritmo mucho más lento que sus compañeros blancos.² Incluso cuando las escuelas ofrecieron cada vez más opciones de aprendizaje presencial entre enero y mayo de 2021, a través de los meses los estudiantes de color solo mostraron un menor crecimiento en la inscripción para la instrucción presencial a tiempo completo en comparación con los estudiantes blancos, y los estudiantes asiáticos de octavo grado tuvieron las tasas más bajas de regreso a la instrucción presencial, con un 23 % en comparación con sus pares blancos con un 62 %. La compensación por el impacto del tiempo de instrucción perdido en los últimos dos años escolares para los estudiantes, particularmente para los estudiantes de color que han tenido más probabilidades de recibir instrucción remota de baja calidad,³ solo llegará hasta cierto punto si las escuelas no abordan las razones por las cuales las familias se muestran reacias a que sus hijos regresen al aprendizaje presencial.

A medida que continuamos reanudando el aprendizaje presencial y aumentamos la confianza de los padres y cuidadores para que envíen a sus hijos de regreso a la escuela, trabajar para garantizar la salud y la seguridad de las comunidades escolares debe ser la máxima prioridad. Los distritos y las escuelas pueden tomar las siguientes medidas para priorizar la salud y la seguridad de la comunidad escolar este año académico:

- Comunicarse frecuentemente con las familias —en su idioma materno— y trabajar para desarrollar su confianza en que los niños estarán seguros en las clases presenciales.
- Fomentar y proporcionar acceso a las vacunas para los estudiantes y el personal que reúnen los requisitos.
- Implementar pruebas de COVID-19 en las escuelas.
- Abordar las necesidades de ventilación cuando corresponda.
- Implementar el uso universal de mascarillas en los espacios interiores.
- Mantener al menos 3 pies de distancia física entre los estudiantes dentro de los salones de clases para reducir el riesgo de transmisión. Debido a la importancia del aprendizaje presencial, las escuelas deben implementar el distanciamiento físico en la medida de lo posible dentro de sus instalaciones, pero no deben excluir a los estudiantes del aprendizaje presencial para mantener un requisito de distancia mínima. Cuando no es posible mantener una distancia física de al menos 3 pies, como cuando las escuelas no pueden reabrirse por completo mientras se mantienen estas distancias, es especialmente importante sumar muchas otras estrategias de prevención, como las pruebas de detección.
- Proporcionar transporte seguro.
- Proporcionar cuidado infantil asequible.

- Garantizar el acceso a comidas saludables y otras necesidades básicas.

La [Hoja de ruta para el regreso a la escuela](#) del Departamento proporciona recursos y ejemplos locales para apoyar a los estados, distritos y escuelas en estas iniciativas.

Es posible que los distritos y las escuelas deban tomar medidas adicionales para ayudar a las familias de color a regresar al aprendizaje presencial. El [Volumen 2](#) analiza algunas de las razones que las familias de color han citado para no regresar al aprendizaje presencial, incluidas, por ejemplo, inquietudes relacionadas con la salud y la seguridad, temores de acoso xenófobo y racista contra los estudiantes asiático-americanos en particular, inquietudes de seguridad física debido a la falta de recursos en las instalaciones escolares y políticas de disciplina escolar.

En el caso de las escuelas que luchan por reinscribir a los estudiantes en el aprendizaje presencial, los educadores deberían prepararse para tener conversaciones, que a veces podrían resultar incómodas, con sus estudiantes y las familias sobre las necesidades que podrían no estar satisfechas actualmente o las necesidades que los estudiantes y las familias sintieron que no se satisfacían adecuadamente antes de la pandemia. Los educadores deberían evaluar y reflexionar sobre la cultura, el clima y las políticas de su escuela, y pueden utilizar herramientas de encuestas bien diseñadas para conocer qué prácticas podrían estar impidiendo que todos los estudiantes se sientan seguros, incluidos, desafiados y apoyados académicamente. Basándose en esta información, deben comprometerse a realizar mejoras para lograr el objetivo de entornos de aprendizaje [seguros](#), inclusivos y de apoyo. Las escuelas y los programas deben comunicarse de manera activa y constante con las familias para escuchar sus inquietudes y trabajar para construir relaciones de confianza.

El [Volumen 2](#) proporciona recursos para realizar encuestas de clima escolar para familias y estudiantes e indica cómo usar esos datos para hacer decisiones justas sobre la reapertura de las escuelas. Un recurso proporcionado por el programa [Communities in Schools](#) ofrece un conjunto de herramientas de encuestas para estudiantes de diferentes grupos etarios y para familias en inglés y en español. [Colorín Colorado](#) ofrece otro conjunto de recursos que incluye [estrategias para apoyar a los estudiantes multilingües](#) durante la COVID-19. Las [encuestas sobre el clima](#) pueden incluir preguntas adaptadas al contexto de la comunidad escolar y pueden administrarse de varias formas, incluso durante una visita domiciliaria para incluir a las familias que de otro modo no completarían las encuestas.

Acercarse personalmente a las familias contribuye en gran medida a establecer conexiones y desarrollar o volver a desarrollar la confianza. Esto puede comenzar cuando los líderes de la escuela y del programa se pongan a disposición de las familias proporcionando horarios de reunión flexibles o manteniendo conversaciones individuales o reuniones de tipo asamblea, ya sea de manera virtual o en persona, para que puedan participar los padres que son trabajadores esenciales o aquellos que tienen empleos múltiples. El acercamiento también puede incluir llamar por teléfono al hogar del estudiante y compartir recursos al momento de la reunión en persona, o por correo electrónico o en el sitio web de una escuela o distrito. Además, las comunicaciones escolares deben ser accesibles para las familias con discapacidades y compartidas con familias con dominio limitado del inglés en un idioma que puedan entender.⁴ Apoyar a los padres para que comprendan las operaciones y prácticas de la escuela o el programa de su hijo puede ayudarlos a sentirse más incluidos y mejor equipados para ayudar a su hijo a avanzar académicamente. Cultivar vías de comunicación claras, abiertas y honestas de todos los educadores y el personal genera más oportunidades para el diálogo sobre lo que las familias y los estudiantes necesitan.

Un retorno equitativo a la escuela y los programas de aprendizaje incluye encontrar un punto medio con los estudiantes y las familias. Algunas comunidades escolares lo han organizado comidas escolares al aire libre o picnics en las comunidades donde viven sus estudiantes en lugar de en la escuela o asociándose con organizaciones comunitarias con las que las familias ya pueden estar familiarizadas o de las que reciben otros servicios.

El [Volumen 2](#) proporciona estrategias para llegar a subgrupos específicos de estudiantes, como los estudiantes sin hogar y los estudiantes migratorios. Las campañas puerta a puerta que fueron diseñadas para localizar a los jóvenes ausentes y desconectados durante la pandemia han aportado información sobre la efectividad de las visitas domiciliarias en las comunidades escolares que aún no empleaban tal estrategia para generar la participación. Las visitas regulares y preestablecidas entre la familia de un estudiante y sus educadores que no están dirigidas específicamente a cuestiones académicas o disciplinarias pueden demostrar el respeto del personal de la escuela por el hogar y la vida familiar del estudiante y [pueden mejorar](#) el éxito académico del estudiante. En cambio, estas visitas deberían enfocarse en apoyar el bienestar social y emocional de los estudiantes y desarrollar relaciones con las familias. Los funcionarios del distrito y de la escuela deben invertir en el desarrollo profesional para que los educadores y el personal puedan realizar visitas domiciliarias significativas y respetuosas para establecer mejores relaciones y generar confianza. Las medidas de seguridad recomendadas por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention, CDC), incluidos el uso de mascarillas y el distanciamiento, también deben implementarse al realizar visitas domiciliarias.

Incluso cuando los estudiantes regresan al aprendizaje presencial, los educadores y el personal deben entender los desafíos que muchos de ellos han experimentado y cómo mitigar su impacto en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Los siguientes recursos están disponibles para apoyar a las escuelas susceptibles al trauma:

- El [Child Trauma Toolkit for Educators](#) (Kit de herramientas sobre trauma infantil para educadores) proporciona a los administradores, maestros, personal, padres y cuidadores de la escuela información básica sobre cómo trabajar con niños traumatizados en el sistema escolar.
- El documento [Creating, Supporting, and Sustaining Trauma-Informed Schools: A System Framework](#) (Crear, apoyar y sostener escuelas informadas acerca del trauma: un marco sistémico) presenta un enfoque escalonado para crear un entorno escolar informado sobre el trauma que aborde las necesidades de los estudiantes, el personal, los administradores y las familias que podrían estar en riesgo de experimentar los síntomas del estrés traumático.
- El documento informativo [Trauma-Informed School Strategies During COVID](#) (Estrategias escolares basadas en información sobre el trauma durante la COVID), que brinda información sobre el bienestar físico y emocional del personal, la creación de un entorno de aprendizaje informado sobre el trauma, la identificación y la evaluación del estrés traumático, cómo abordar y tratar el estrés traumático, la educación y la conciencia sobre el trauma, las asociaciones con los estudiantes y las familias, la sensibilidad cultural, el manejo de emergencias y la respuesta ante crisis, y las políticas y prácticas de disciplina escolar.
- El [National Center on Safe Supportive Learning Environments, Trauma Sensitive Schools Training Package](#) (Paquete de capacitación para escuelas susceptibles al trauma del National Center on Safe Supportive Learning Environments), proporciona a los administradores y al personal de la escuela y del distrito un marco y una hoja de ruta para adoptar un enfoque sensible al trauma en toda la escuela o el distrito.

La investigación sobre la [ciencia del aprendizaje](#) ha establecido que si bien las experiencias adversas, como experimentar y presenciar la violencia, pueden tener efectos profundos en los estudiantes, los entornos y las condiciones de aprendizaje se pueden diseñar con [sensibilidad cultural](#) para que puedan ayudar a los estudiantes a superar estos efectos y prosperar. Esta investigación también muestra que el desarrollo social, emocional, de identidad, cognitivo y académico están interconectados. Mejorar los resultados académicos de los estudiantes requiere nutrir cada una de estas áreas de desarrollo de maneras que estén orientadas a los recursos y personalizadas para adaptarse a los estudiantes en el momento en que regresan a la escuela.

Los educadores pueden utilizar esta investigación para transformar las oportunidades y prácticas de aprendizaje, incluidas las estrategias de aceleración para abordar el tiempo de instrucción perdido. Un recurso para apoyar a los educadores en estas iniciativas son los [Design Principles for Schools](#) (Principios de diseño para las escuelas), que orientan la transformación de los entornos de aprendizaje para niños y adolescentes utilizando cinco elementos integrados: relaciones de desarrollo positivas; ambientes repletos de seguridad y pertenencia; experiencias de aprendizaje y desarrollo del conocimiento enriquecidos; desarrollo de habilidades, hábitos y mentalidades; y sistemas de apoyo integrados.

Las escuelas y los educadores pueden aprovechar las herramientas que les permiten a los maestros comprender y cultivar las habilidades no académicas de los estudiantes mediante [el análisis del clima escolar, la provisión de apoyo socioemocional y la reducción de las exclusiones escolares](#). Implementar y mejorar tales medidas puede ayudar a dar importancia y priorizar el equilibrio entre los resultados sociales y emocionales y los resultados académicos.

Algunas preguntas que los educadores y el personal pueden hacer para ayudar a aumentar la participación de los estudiantes incluyen las siguientes:

- ¿Hasta qué punto los estudiantes están libres de intimidación y acoso?
- ¿Hasta qué punto los estudiantes se ven a sí mismos en el plan de estudios?
- ¿En qué medida los estudiantes se relacionan con lo que están aprendiendo?
- ¿En qué medida se llevan al aula las identidades, culturas y experiencias extraescolares de los estudiantes?
- ¿Se comunican las altas expectativas a los estudiantes junto con los apoyos adecuados para que tengan éxito?
- ¿Se responde a las necesidades de salud mental u otras necesidades de los estudiantes con apoyo y un entorno de aprendizaje positivo e inclusivo?
- ¿Son las preguntas y cualquier respuesta proporcionada adecuadas desde el punto de vista cultural y de la edad de los estudiantes?

Dependiendo de las respuestas a estas preguntas, las escuelas pueden revisar sus políticas de disciplina para evaluar si contribuyen al tiempo de instrucción perdido con efectos desproporcionados en ciertos subgrupos de estudiantes y examinar su diseño curricular e instructivo para determinar si contribuyen a la desconexión de los estudiantes, incluso entre subgrupos de estudiantes. La reconstrucción a partir de la COVID-19 es una oportunidad para reexaminar y fortalecer las políticas y prácticas escolares para asegurar a las familias que la escuela reabrirá de manera equitativa para todos los estudiantes. El desarrollo de la confianza no se dará de la noche a la mañana; requiere un cambio cultural a largo plazo. Con capacitación intencional y desarrollo profesional para los educadores y el personal, y con el establecimiento de prácticas equitativas para incluir más opiniones, incluidas las opiniones de los

estudiantes y las familias, los líderes escolares pueden llevar a sus comunidades escolares a convertirse en escuelas más saludables y acogedoras.

b. Apoyar a los estudiantes durante las transiciones clave

Muchos estudiantes realizarán transiciones clave, como [de programas para la primera infancia a la escuela primaria](#), de la escuela primaria a la escuela intermedia, de la intermedia a la secundaria y de la secundaria a la educación superior y la fuerza laboral, después de haber estado en un entorno virtual. Otros estudiantes, como los estudiantes migratorios, los estudiantes sin hogar, los niños y jóvenes en hogares de crianza temporal y los niños de militares en servicio activo, pueden haberse mudado durante la pandemia y pueden estar inscribiéndose en una nueva escuela. Estos estudiantes están regresando al aprendizaje presencial en escuelas con las que tal vez no estén familiarizados y que tienen nuevas rutinas y expectativas. Esto puede hacer que su regreso sea más estresante y aumentar su necesidad de apoyo adicional. Para apoyar estas transiciones, las escuelas pueden invitar a los nuevos estudiantes y sus familias a visitar y hacer un recorrido por la escuela, y a conocer a los educadores y al personal antes del primer día de clases. Esto también puede incluir [programas de transición de verano](#) o días o semanas de orientación antes del inicio del año escolar.

Los estados y distritos pueden utilizar los fondos ESSER de la ARP para establecer [sistemas de indicadores de alerta temprana](#) (early warning indicator, EWI) para promover estrategias de participación específicas. Los sistemas EWI pueden dar seguimiento a la asistencia, la finalización de tareas y las calificaciones. Cuando se analizan a nivel del aula y del estudiante, estos datos pueden fortalecer la capacidad de una escuela para brindar intervenciones específicas y oportunas. Los estados y distritos también pueden recopilar datos sobre las transiciones exitosas de los estudiantes de [preescolar a la escuela primaria](#), de la escuela primaria a la intermedia, de la intermedia a la secundaria y de la secundaria a la educación superior. Por ejemplo, las escuelas pueden usar [indicadores de seguimiento](#) para evaluar cómo los estudiantes están haciendo la transición a la escuela secundaria para que las escuelas puedan brindar apoyo adicional según sea necesario. Es posible que las escuelas quieran considerar implementar o mejorar sistemas de apoyo de varios niveles, que generalmente incluyen lo siguiente: (1) [apoyos en toda la escuela](#); (2) seguimiento del progreso; (3) sistemas escalonados de intervenciones académicas y [del comportamiento](#) y (4) el uso de intervenciones de instrucción y del comportamiento basadas en la evidencia.

El uso de encuestas estudiantiles bien diseñadas antes y durante estas transiciones también puede proporcionar información importante a los educadores sobre cómo se sienten los estudiantes acerca de estas transiciones y dónde podría ser necesario un apoyo adicional. Además, en el caso de los estudiantes con mucha movilidad, las escuelas y los distritos deben trabajar rápidamente para obtener los registros del estudiante y comunicarse con el personal de admisiones, un consejero, el secretario o un maestro de la escuela de origen para garantizar que el estudiante se inscriba rápidamente, se ubique en el grado correcto y obtenga créditos por trabajos ya terminados. Las escuelas deben recordar utilizar las encuestas de conformidad con la [Enmienda a la Protección de los Derechos del Alumno](#) (Protection of Pupil Rights Amendment, PPRA).

c. Usar asociaciones con la comunidad para apoyar la reincorporación

A medida que los estudiantes regresan a la instrucción presencial luego de la pandemia de COVID-19, las asociaciones con la comunidad pueden permitir a los distritos expandir el aprendizaje más allá del aula y

reincorporar a los estudiantes al aprendizaje. Un estudio descubrió que las escuelas con fuertes vínculos con las familias y las comunidades tenían cuatro veces más probabilidades de lograr avances significativos en lectura y matemática.⁵ Un ejemplo es el programa de Citizen Schools de Bedichek Middle School en Austin, Texas, que ofrece un programa extracurricular que busca inspirar a los estudiantes de la escuela intermedia brindándoles experiencias de aprendizaje relevantes y apoyando a los jóvenes con mentores. El modelo incluye pasantías con miembros de la comunidad, apoyo académico e instrucción y sesiones de exploración, como excursiones y oportunidades de servicio en la comunidad. Un recurso para desarrollar asociaciones con distritos y escuelas con el objetivo de ofrecer programas de verano y extracurriculares que apoyen el aprendizaje y la participación de los estudiantes es el [Kit de herramientas](#) de Afterschool Alliance.

Otro ejemplo es la asociación entre [City Year](#), un programa de AmeriCorps que trabaja con escuelas de bajos recursos en todo el país, y el Everyone Graduates Center de Johns Hopkins University. Las organizaciones sin fines de lucro trabajan juntas para ayudar a los educadores a establecer prácticas que fortalezcan la conexión de los estudiantes con la escuela. Sus iniciativas han apoyado la red de escuelas [Action Community](#) en Colorado, Florida, Nueva York y Carolina del Sur. Esta comunidad desarrolló y compartió un recurso destinado a aumentar el sentido de pertenencia y la participación de los estudiantes en la escuela. Los miembros de City Year AmeriCorps también pueden prestar servicios como [promotores del éxito estudiantil](#) de tiempo completo, asociándose con los educadores para ayudar a los estudiantes a mejorar sus fortalezas y desarrollar habilidades para prosperar en la escuela y en la vida.

d. Abordar las necesidades sociales, emocionales y de salud mental de los estudiantes

A medida que los estudiantes regresan al aprendizaje en un entorno presencial, las escuelas y los distritos deben estar preparados para responder a las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes y a las crisis de salud mental que enfrentan los estudiantes al lidiar con la pandemia de COVID-19. Según una encuesta de octubre de 2020, el 75 % de los educadores están totalmente de acuerdo en que el apoyo social y emocional para los estudiantes nunca fue más importante.⁶ Además, durante 2020, la proporción de visitas al departamento de emergencias relacionadas con la salud mental entre adolescentes de 12 a 17 años aumentó un 31 % en comparación con la de 2019.⁷ También hubo [un aumento](#) en presuntos intentos de suicidio. Estas preocupaciones pueden traducirse en una mayor necesidad de apoyo social, emocional o de salud mental (por ejemplo, servicios de consejería).

Una LEA puede usar los fondos ESSER para proporcionar servicios y apoyo de salud mental a los estudiantes y sus familias, maestros y personal de la LEA que están experimentando un trauma relacionado con la pandemia de COVID-19, incluidos los estudiantes que estaban experimentando un trauma antes de la pandemia que puede haber sido exacerbado por esta. Los fondos también pueden usarse para proporcionar desarrollo profesional y capacitación que aumenten el conocimiento del personal y los maestros con respecto a la salud mental. Muchas escuelas que ya están implementando apoyos de varios niveles pueden integrar estrategias e intervenciones de salud mental en estos sistemas existentes. Las LEA también pueden usar los fondos para contratar psicólogos y consejeros escolares adicionales para proporcionar los servicios o para contratar dichos servicios para estudiantes, educadores y demás personal del distrito. Los fondos ESSER y los fondos del uso del Gobernador de Ayuda de Emergencia para la Educación (Governor's Emergency Education Relief, GEER) también se pueden utilizar para proporcionar a los estudiantes y educadores acceso a servicios de terapia en línea y otros apoyos de salud mental. Los fondos se pueden utilizar para proporcionar recursos e información a

los estudiantes y las familias a fin de ofrecer una mayor comprensión de la salud mental y abordar cualquier estigma asociado con esta que pueda ser una barrera para acceder a los servicios incluso cuando están disponibles.

Como un enfoque adicional para responder a la crisis de salud mental, por ejemplo, las escuelas y los distritos pueden usar los fondos ESSER de la ARP para apoyar o implementar marcos de sistemas de apoyo de varios niveles (multi-tiered systems of support, MTSS) que respaldan a las comunidades escolares e integran el aprendizaje social y emocional en el día a día de la escuela. La guía abreviada para los distritos del [Center on Positive Behavioral Interventions and Supports](#) describe el uso de un marco de MTSS, como intervenciones y apoyos de comportamiento positivo (positive behavioral interventions and supports, PBIS), para diseñar salones de clases y escuelas de una manera que proporcione apoyos efectivos, eficientes y relevantes para todos los estudiantes, las familias y los educadores durante y después de una crisis.

La promoción de entornos de apoyo también incluye [el aumento de las conexiones escolares y la participación de los padres](#). La conexión con la familia, los compañeros y los adultos importantes en las escuelas y las organizaciones comunitarias es clave para proteger la salud de los adolescentes. Es más probable que los estudiantes prosperen si saben que son importantes y que tienen adultos, maestros y amigos que se preocupan por su seguridad y su éxito. Estas protecciones pueden persistir mucho en la edad adulta, lo que conduce a una mejor salud mental, menos consumo de sustancias y menos experiencias de violencia. Lograr estas conexiones de apoyo también puede ser particularmente importante para los estudiantes LGBTQ+ que, [según los datos más recientes de los CDC](#), tienen el doble de probabilidades de haber experimentado sentimientos de tristeza y desesperanza y más probabilidades de haber experimentado sentimientos persistentes de tristeza o desesperanza que los estudiantes heterosexuales. Además, casi la mitad de las estudiantes lesbianas, gays o bisexuales consideraron seriamente el suicidio en 2019.

Asimismo, para crear entornos de aprendizaje de apoyo, las prácticas disciplinarias excluyentes como la suspensión o la expulsión, que impactan de manera desproporcionada a los estudiantes de color⁸ (así como a los estudiantes con discapacidades, a los que aprenden inglés y a los estudiantes LGBTQ+), pueden reemplazarse con marcos de justicia restaurativa que proporcionen encuadres escolares no punitivos, como las PBIS.⁹ Además, las escuelas podrían considerar la implementación de iniciativas sociales y emocionales independientes para toda la escuela, como la [Guía escolar CASEL](#) o el uso de planes de estudio con una sólida base de evidencia. Las escuelas o distritos también pueden optar por asociarse con organizaciones comunitarias (community-based organizations, CBO) para expandir los servicios de salud mental o complementar al personal de consejeros escolares existente. Otro recurso es el [Turnaround for Children Toolbox](#) (Kit de herramientas para la recuperación de los niños), que proporciona estrategias basadas en la evidencia para crear sistemas, estructuras y prácticas escolares que apoyen el desarrollo y el aprendizaje integrales de los estudiantes.

Los estados y distritos pueden usar los fondos ESSER de la ARP para brindar a los educadores el apoyo y el desarrollo profesional que necesitan para integrar el aprendizaje social y emocional a su práctica profesional y abordar el trauma y la pérdida resultantes de la pandemia, y para poner en práctica las estrategias más efectivas basadas en la evidencia para reincorporar y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje. En el Volumen 2 se pueden encontrar estrategias adicionales para apoyar las necesidades sociales, emocionales, de salud mental y académicas de los estudiantes.

e. Reincorporar y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje

A medida que los estudiantes continúan regresando a la instrucción presencial, los educadores y el personal pueden enfrentar desafíos para reincorporar a los estudiantes en su aprendizaje y apoyarlos durante lo que puede ser una transición difícil. Algunos investigadores estiman que 3 millones de estudiantes han estado constantemente ausentes o no han participado activamente, incluso habiendo ingresado en el aprendizaje remoto, desde el comienzo de la pandemia.¹⁰ Estos estudiantes tenían más probabilidades de ser estudiantes multilingües, estudiantes con discapacidades, estudiantes en hogares de crianza, estudiantes de bajos ingresos, jóvenes nativos de América del Norte, estudiantes migratorios o estudiantes sin hogar;¹¹ y estudiantes LGBTQ+, especialmente los estudiantes LGBTQ+ que son negros o nativos de América del Norte, que tienen más probabilidades que otros de quedarse sin hogar.¹² Es particularmente importante reincorporar a aquellos estudiantes que tuvieron menos oportunidades de participar en el aprendizaje virtual, que perdieron la mayor cantidad de instrucción y tuvieron menos conexión con sus escuelas antes y durante la pandemia, y asegurar que esos estudiantes reciban los apoyos sociales y emocionales que necesitan para triunfar en el mundo académico.

Para abordar este desafío, los estados, distritos y escuelas pueden participar en una variedad de prácticas basadas en la evidencia con el objetivo de reincorporar a los estudiantes y abordar los diversos impactos del tiempo de instrucción perdido. Los educadores deben personalizar la instrucción para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Es fundamental hacerlo sin reducir las altas expectativas para sus objetivos de rendimiento estudiantil a largo plazo o utilizar el seguimiento o la recuperación tradicional. Los estudiantes se benefician de trabajar e involucrarse en un plan de estudios desafiante, respaldado e interesante, incluido el acceso a contenido que está por encima del nivel de grado.¹³ Por ejemplo, si se instruye a los estudiantes sobre el desarrollo de habilidades en lugar de involucrarlos en técnicas tradicionales de recuperación, los estudiantes pueden completar un 27 % más de trabajo de nivel de grado.¹⁴ Para que este enfoque tenga éxito, los educadores deberán identificar primero qué contenido básico o fundamental deben saber los estudiantes para estar preparados para el siguiente nivel. Los educadores pueden establecer una línea de base y tomar decisiones basadas en datos para informar los planes de lecciones y el progreso académico. Los líderes escolares deben proporcionar a los educadores orientación sobre el alcance de lo que es de vital importancia que los estudiantes aprendan y dominen, incluido el pensamiento crítico y las habilidades de aprendizaje aplicadas.

Una forma de poner en práctica los principios de personalización y apoyo es a través de la [aceleración personalizada](#) que combina “instrucción de alta calidad dirigida por el maestro con otros enfoques de instrucción para que todos los estudiantes no tengan que aprender lo mismo al mismo tiempo... [de manera que] los estudiantes puedan acceder a las habilidades básicas más esenciales de grados anteriores con las habilidades clave de su grado con el objetivo de crear vías de aprendizaje individualizadas que los devuelvan al nivel de grado y les permitan avanzar lo más rápido posible. El objetivo de la aceleración personalizada es garantizar que todos los estudiantes logren estar preparados para la universidad y el mundo laboral... independientemente de dónde estén comenzando, mientras se cumplen los principios de altas expectativas, responsabilidad rigurosa y equidad educativa”.¹⁵

Para apoyar la aceleración del aprendizaje, las escuelas están proporcionando a los maestros un desarrollo profesional intensivo que incluye cómo identificar el contenido y las habilidades que deben priorizarse, cómo diseñar y seleccionar estrategias de instrucción y cómo usar los datos para informar la instrucción. Las escuelas también pueden planificar con anticipación cómo utilizarán las próximas

vacaciones escolares para ayudar a los estudiantes con mayor necesidad. Por ejemplo, las [Acceleration Academies](#) (Academias de aceleración) en el sistema de Escuelas Públicas de Lawrence en Massachusetts ofrecieron oportunidades de aprendizaje acelerado durante las vacaciones escolares, resultando en avances significativos en el rendimiento de los estudiantes. A medida que comienza el año escolar y los educadores tienen una mejor idea de dónde se ubican sus estudiantes, este modelo podría implementarse durante los próximos recesos para apoyar a los estudiantes con dificultades. El modelo también proporciona prácticas que podrían incorporarse cuando la escuela está funcionando. Otro ejemplo es el [enfoque Complex Instruction](#) (Instrucción Compleja) que permite a los estudiantes aprender y a los maestros enseñar a un alto nivel intelectual en salones de clases heterogéneos desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social.

Los estados pueden usar sus fondos ESSER de la ARP para proporcionar orientación a los distritos sobre cómo apoyar el aprendizaje y la reincorporación de los estudiantes. Un ejemplo de la iniciativa de un estado para apoyar la aceleración en lugar de la recuperación es la [Strategy to Accelerate Learning](#) (Estrategia para acelerar el aprendizaje) de Delaware que fue diseñada en respuesta a la pandemia de COVID-19 para abordar el aprendizaje interrumpido de los estudiantes durante los últimos dos años, e incluye lo siguiente:

- Adoptar y usar materiales de instrucción de alta calidad.
- Proporcionar el aprendizaje profesional necesario para maestros y educadores.
- Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la instrucción de nivel de grado.
- Reexaminar y crear estructuras de apoyo para acelerar el aprendizaje.

Hay una serie de oportunidades innovadoras disponibles mediante el uso de fondos de ayuda de emergencia que antes podrían no haber sido posibles tanto por la disponibilidad de fondos como por la innovación tecnológica que ha tenido lugar. Por ejemplo, el Departamento [aclaró recientemente](#) que una SEA o LEA puede usar los fondos ESSER y los fondos GEER para desarrollar o implementar un enfoque innovador con el objetivo de proporcionar instrucción para acelerar el aprendizaje y mitigar los efectos del tiempo de instrucción perdido para los estudiantes más afectados por la pandemia de COVID-19. Esto podría incluir enfoques basados en la tecnología emergente o habilitados por la tecnología, incluidas las plataformas de tecnología educativa basadas en la evidencia.ⁱⁱⁱ

A lo largo de la pandemia, los educadores han aprendido formas de aprovechar la tecnología para ampliar sus opciones de enfoques educativos. Los educadores deben considerar cómo trasladar esos enfoques a entornos presenciales. De esta manera, las prácticas habilitadas por la tecnología se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje presencial y el desempeño de los estudiantes y crear oportunidades significativas para extender el tiempo de aprendizaje.

ⁱⁱⁱ Si una escuela o distrito ha adoptado una práctica innovadora en respuesta a la pandemia y desea continuar con estas prácticas, es posible que no necesite obtener evidencia adicional (por ejemplo, una evaluación de programa independiente) para el programa durante la pandemia. El Departamento ha aclarado que “Como parte del nivel de evidencia 'demuestra un fundamento (nivel 4)', los beneficiarios pueden desarrollar y usar enfoques que sean novedosos, si son consistentes con los hallazgos teóricos y empíricos de la investigación y el beneficiario continuará revisando los efectos de la práctica para construir la base de evidencia”. Además, cualquier uso de la tecnología por parte de los estudiantes con fines educativos debe incluir la consideración de los requisitos de la Sección 504 para garantizar el acceso equitativo y la comunicación efectiva para los estudiantes con discapacidades.

f. Apoyar a los estudiantes con discapacidades

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, había brechas significativas entre las tasas de competencia y graduación de los estudiantes con discapacidades y sus compañeros sin discapacidades, a pesar de que las investigaciones demuestran que los estudiantes con discapacidades pueden cumplir con los mismos estándares académicos cuando se les proporciona instrucción de alta calidad basada en la evidencia y los servicios y apoyos necesarios.¹⁶ El documento del Departamento denominado [Frequently Asked Questions on the Elementary and Secondary School Emergency Relief Programs and the Governor's Emergency Education Relief Programs](#) (Preguntas Frecuentes sobre los Programas de Ayuda de Emergencia para las Escuelas Primarias y Secundarias y los fondos del uso del Gobernador de Ayuda de Emergencia para la Educación) describe cómo se pueden usar los fondos para adaptaciones y para la provisión de apoyos y servicios educativos requeridos y relacionados que se determinen necesarios para asegurar la provisión de educación pública gratuita y adecuada (FAPE) para estudiantes con discapacidades que no son elegibles en virtud de la Ley IDEA pero reciben servicios de acuerdo con un plan de la Sección 504. La Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación también publicó el documento ["Questions and Answers on Civil Rights and School Reopening in the COVID-19 Environment"](#) (Preguntas y respuestas sobre derechos civiles y la reapertura de las escuelas en el entorno de la COVID-19), que proporciona respuestas a preguntas comunes sobre las responsabilidades de las escuelas en virtud de las leyes de derechos civiles, incluidas las leyes que prohíben la discriminación basada en la discapacidad.

Un recurso con estrategias para acelerar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades es el documento ["Promising Practices to Accelerate Learning for Students with Disabilities During COVID-19 and Beyond"](#) (Prácticas prometedoras para acelerar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades durante la COVID-19 y en adelante) del National Center for Learning Disabilities. Este recurso describe cómo las escuelas pueden implementar las siguientes estrategias:

- Educar a los estudiantes con discapacidades junto a sus compañeros.
- Rediseñar y acelerar el plan de estudios,
- Usar evaluaciones formativas continuas (descritas con mayor detalle a continuación).
- Priorizar la inclusión de estudiantes con discapacidades.

Los estados también pueden tomar medidas importantes para ayudar a los distritos y las escuelas a satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades, incluso después de una interrupción del servicio o de cambios en las necesidades de servicios a medida que los estudiantes regresan a la escuela. Por ejemplo, en febrero de 2021, el Departamento de Educación de Minnesota publicó una guía, [Minnesota: Guide to Addressing the Impact of the COVID-19 Pandemic on Students with Disabilities](#) (Minnesota: Guía para abordar el impacto de la pandemia de COVID-19 en los estudiantes con discapacidades), que tiene como objetivo ayudar a los distritos escolares, las escuelas autónomas y los padres y cuidadores a tomar determinaciones equitativas e individualizadas con respecto a los servicios, incluidos los servicios de año escolar extendido (extended school year, ESY), servicios generales de recuperación educativa, servicios del programa de educación individualizado (individualized education program, IEP) revisado y servicios compensatorios por COVID-19. La guía proporciona información sobre los derechos de los estudiantes y las familias a la educación en la época de la COVID-19 y fomenta la colaboración entre las familias y las escuelas para continuar satisfaciendo las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Otros recursos incluyen la [Guía del estado de Washington](#) para determinar la necesidad de servicios compensatorios.

g. Elementos de tutoría eficaz y de alta calidad

La aceleración del aprendizaje se basa en lo que los estudiantes ya saben, y garantiza que aprendan al menos al nivel del grado con los apoyos necesarios. La implementación de prácticas de tutoría basadas en la evidencia es un enfoque clave para acelerar el aprendizaje. [La tutoría puede producir resultados importantes](#) para los estudiantes cuando se realiza de manera eficaz, basada en un importante cuerpo de investigación.

La mejor evidencia disponible sugiere que la tutoría es más efectiva cuando usa los siguientes enfoques:¹⁷

- **Utilizar tutores que son educadores capacitados.** Los maestros, paraprofesionales, candidatos a maestros, maestros recientemente jubilados o tutores altamente capacitados que reciben una remuneración (por ejemplo, miembros de AmeriCorps) tienen más probabilidades de ser efectivos, particularmente cuando también se les da tiempo para planificar y colaborar con los maestros del aula.
- **Proporcionar tutoría de alta dosis cada semana.** Los programas que incluyen sesiones frecuentes (por ejemplo, diarias o al menos tres sesiones por semana) de al menos 30 a 50 minutos funcionan mejor. Los estudiantes más jóvenes (p. ej., desde la primera infancia hasta 1.º grado) se benefician de un aumento de las sesiones semanales en términos de duración y frecuencia.
- **Siempre que sea posible, llevar a cabo las tutorías durante el horario escolar.** Los programas de tutoría que se llevan a cabo durante la jornada escolar parecen ser los más eficaces. También se ha demostrado que los programas de tutoría después de la escuela tienen efectos positivos, aunque menores. Al llevar a cabo la tutoría durante el horario escolar, las escuelas deben hacerlo de una manera que garantice que los estudiantes aún reciban instrucción sobre el contenido básico y tengan oportunidades de enriquecimiento. Por ejemplo, la tutoría podría llevarse a cabo durante el apoyo escolar o en períodos flexibles, durante las partes de práctica independiente de una clase o como complemento de la instrucción en asociación con el maestro del aula.
- **Enfatizar la asistencia y el tiempo de trabajo enfocado durante la tutoría fuera de la escuela.** Los expertos han sugerido que los programas de tutoría extracurriculares pueden haber mostrado efectos menores que los programas en la escuela debido a que hay menos tutorías. Sin embargo, los programas extracurriculares pueden ser efectivos. Para promover los mejores resultados, asegúrese de que estos programas brinden tutorías de alta dosis.
- **Alinear con un plan de estudios básico basado en la evidencia** o utilizar un programa y prácticas basados en la evidencia. Las prácticas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes en el aula también son importantes en la tutoría. Tomar medidas específicas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, que incluyen realizar cuestionarios, hacer preguntas explicativas profundas, espaciar el aprendizaje a lo largo del tiempo, incorporar ejemplos prácticos de soluciones con ejercicios de resolución de problemas, conectar e integrar representaciones abstractas y concretas de conceptos y combinar representaciones gráficas, como figuras y gráficos, con descripciones verbales.¹⁸

Las escuelas y los distritos pueden revisar los datos y las prácticas a nivel escolar para identificar áreas y resultados prioritarios.¹⁹ Por ejemplo, los educadores pueden realizar evaluaciones formativas breves

con regularidad y desarrollar progresiones de aprendizaje individualizadas para los estudiantes. Mientras permanecen enfocados en el contenido del nivel de grado, los estudiantes pueden participar en agrupaciones flexibles y en diferentes modalidades (práctica independiente, instrucción de maestros en grupos pequeños, práctica de orientación habilitada por la tecnología, práctica en grupos pequeños) con una estructura basada en su dominio de diversas habilidades. Los sistemas de tutoría inteligente basados en la tecnología también se pueden utilizar para aumentar el apoyo de los adultos y se ha demostrado que estos programas aumentan el rendimiento de los estudiantes, incluso con dosis relativamente bajas.²⁰ Las evaluaciones formativas también se pueden utilizar para determinar el impacto de cualquier nuevo modelo de instrucción en el aprendizaje de los estudiantes y para proporcionar información oportuna a los educadores y tutores para alimentar la instrucción y direccionar el apoyo.²¹

Esta [herramienta en línea](#), Learning Recovery: How to Develop and Implement Effective Tutoring Programs (Recuperación del aprendizaje: cómo desarrollar e implementar programas de tutoría eficaces) del [National Comprehensive Center](#) del Departamento, proporciona un paquete de tutoría para maestros que brinda información oportuna, útil y relevante sobre cómo utilizar la tutoría en las iniciativas de recuperación del aprendizaje. Este recurso ofrece una colección de mejores prácticas que se pueden aplicar inmediatamente a la práctica en el aula y a las políticas del distrito o del estado. También proporciona las mejores prácticas para planificar la expansión de los programas de tutoría a nivel de distrito o estatal, incluidas las estimaciones de costos nacionales y cómo las eficiencias en el diseño del programa pueden reducir el costo de implementación. El [National Student Support Accelerator](#) (Acelerador Nacional de Apoyo al Estudiante) también proporciona recursos para tutorías de alto impacto, incluida una base de datos de tutorías, un sistema de mejora de la calidad de las tutorías y un kit de herramientas para los programas de tutoría.

h. El papel de los líderes escolares

Los líderes escolares desempeñan un papel fundamental en el apoyo al diseño y la implementación de los programas de tutoría. Por ejemplo, los programas de tutoría eficaces requieren la selección de tutores eficaces. Los líderes escolares pueden considerar emplear maestros certificados, personal paraprofesional, candidatos a maestros inscritos en programas de preparación o tutores bien capacitados que obtengan remuneración, como los miembros de AmeriCorps.²² Los tutores capacitados y con experiencia que reciben una compensación sientan las bases para un programa de tutoría eficaz. Por ejemplo, [Tennessee Tutoring Corps](#) reclutó y compensó a estudiantes universitarios calificados para apoyar las oportunidades de aprendizaje de verano en matemática y lectura para estudiantes de primaria a partir de 2020.

Los líderes escolares son clave para coordinar y garantizar el apoyo para la formación inicial y continua de tutores y educadores. Los modelos de tutoría eficaces incluyen la coordinación entre los educadores del aula y los tutores, y los líderes escolares pueden apoyar los horarios de los educadores que incluyen tiempo para este trabajo. Los líderes escolares pueden hacer de la tutoría una parte permanente del [horario escolar](#) (por ejemplo, utilizando un [modelo de doble bloque](#)) y la estructura (por ejemplo, otorgando créditos por tutoría) para apoyar a los estudiantes. Los líderes escolares pueden aprovechar las asociaciones existentes o desarrollar nuevas asociaciones con organizaciones comunitarias para enfocarse en los estudiantes que más apoyo necesitan en la aceleración del aprendizaje.

i. Enfoques creativos para la dotación de personal

A medida que las escuelas trabajan para abordar las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes debido al tiempo de instrucción perdido y las desigualdades históricas, un área que permite la transformación es el cambio del modelo de un maestro por aula. Usar más adultos en las aulas permite priorizar las fortalezas de los educadores y el uso de sesiones separadas para que los educadores puedan facilitar mejor la instrucción diferenciada que los estudiantes necesitan.²³ Los cambios deben realizarse en consulta o en asociación con los maestros, reconociendo el impacto que la pandemia ha tenido en ellos, tanto a nivel profesional como personal.

Específicamente, las escuelas y los distritos pueden usar los fondos de ESSER de la ARP para lo siguiente:

- Ampliar el alcance de maestros eficaces como líderes docentes que:
 - Apoyan a sus colegas maestros en toda la escuela en su desarrollo profesional y trabajan en colaboración para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, [Opportunity Culture](#) (Cultura de la oportunidad) de Public Impact es una iniciativa para extender el alcance de maestros altamente eficaces, que utiliza datos del distrito escolar para desarrollar modelos de dotación de personal enfocados en el rendimiento estudiantil en matemática y lectura. Este modelo empodera a maestros altamente eficaces que sirven como modelos y mentores para sus colegas.
 - Apoyan múltiples modelos de coenseñanza,^{iv} incluso proporcionando el tiempo adecuado para colaborar y planificar.
 - Dirigen la instrucción a distancia para un grupo mayor de estudiantes, si esta todavía es necesaria para algunos estudiantes después de que las escuelas reabran para el aprendizaje presencial con los maestros que trabajan en colaboración y brindan apoyo individualizado y en grupos pequeños.
 - Dirigen [el desarrollo profesional](#), [las comunidades de aprendizaje profesional](#) y los equipos de nivel de grado o materias para los educadores de toda la escuela. Las comunidades de aprendizaje profesional [son más eficaces](#) cuando utilizan datos para determinar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y educadores; identifican metas compartidas para el aprendizaje de estudiantes y educadores; apoyan a los educadores en su conocimiento del contenido, la pedagogía de contenido específico, la forma en que aprenden los estudiantes y la gestión del entorno del aula; seleccionan e implementar estrategias apropiadas basadas en la evidencia para lograr las metas de

^{iv} Los ejemplos de modelos de coenseñanza incluyen: “(1) un maestro enseña, uno observa, que involucra a un maestro que dirige la instrucción en grupos grandes, mientras que el otro recopila datos académicos, de comportamiento o sociales sobre estudiantes específicos o el grupo de la clase; (2) la enseñanza por estaciones, que implica dividir a los estudiantes en tres grupos y rotar los grupos de una estación a otra; en dos estaciones enseñan los maestros y en la tercera los estudiantes trabajan de forma independiente; (3) la enseñanza paralela, que requiere que cada uno de los maestros que trabajan en colaboración instruya a la mitad de los estudiantes que presentan la misma lección con el fin de brindar diferenciación en la instrucción y una mayor participación de los estudiantes; (4) la enseñanza alternativa, que involucra a un maestro que brinda instrucción a la mayoría de los estudiantes, mientras que el otro trabaja con un grupo pequeño para la recuperación, el enriquecimiento o la evaluación; (5) el trabajo en equipo, que requiere que los maestros que trabajan en colaboración dirijan la instrucción en grupos grandes dando conferencias, representando diferentes puntos de vista y múltiples métodos para resolver problemas; y (6) un maestro enseña, uno ayuda, también identificada como enseñanza de apoyo, que involucra a un maestro que dirige la instrucción mientras que el otro circula entre los estudiantes prestando asistencia individual. Fuente: [A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies \(Un estudio de coenseñanza que identifica estrategias de implementación eficaces\)](#).

aprendizaje de los estudiantes y educadores; usan evidencia para monitorear y refinar la implementación y evalúan los resultados.

- Involucrar a adultos calificados para apoyar a los educadores, los estudiantes y el personal, como por ejemplo:
 - Candidatos a maestros, en asociación con escuelas locales de educación en las instituciones de educación superior (institutions of higher education, IHE).
 - Educadores recientemente jubilados.
 - Paraprofesionales, miembros de AmeriCorps, estudiantes universitarios y otros voluntarios con capacitación de alta calidad para prestar servicios como tutores.
 - Personal no instructivo, incluidos los consejeros escolares, enfermeras escolares y profesionales de la salud mental que pueden identificar y apoyar a los estudiantes que tienen mucha movilidad o que están ausentes crónicamente, como los estudiantes que son migratorios, los estudiantes sin hogar y los estudiantes en hogares de crianza. Estos miembros del personal pueden apoyar la búsqueda e inscripción de estudiantes en días y horas convenientes para las familias, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de pertenencia en sus nuevas escuelas e identificar cursos desafiantes y apoyo de compañeros a mitad de año. Además, este personal puede ayudar a los estudiantes y sus familias a completar las solicitudes de ingreso a la universidad.

- Desarrollar y mantener un grupo base de maestros sustitutos de alta calidad, incluso a través de asociaciones con programas de preparación de maestros que permitan contratar candidatos a maestros en capacitación e invitando a participar a educadores jubilados, y compensarlos a través de salarios, beneficios y desarrollo profesional. Estos pueden ayudar de las siguientes formas:
 - Ingresando al aula para apoyar la continuidad para los estudiantes cuando los educadores necesitan tomarse un tiempo libre.
 - Liderando en forma conjunta el aprendizaje en grupos pequeños.
 - Apoyando el tiempo de permiso para los educadores para facilitar el desarrollo profesional de los maestros.

- Implementar una programación flexible y creativa para ayudar a los estudiantes mientras se proporciona tiempo de planificación y colaboración a los maestros, por ejemplo:
 - Llevando a cabo días completos en los que la mayor parte del tiempo se concentra en una sola materia académica básica.
 - Ofreciendo todas las materias "especiales" (p. ej., música, arte, educación física) el mismo día para que los equipos de nivel de grado puedan planificar juntos.
 - Teniendo ciclos de aprendizaje más cortos, con descansos más frecuentes, algunos de los cuales los educadores pueden utilizar para planificar (por ejemplo, una estructura de trimestre en el nivel de la escuela secundaria, que permita aumentar el número de días para el desarrollo profesional colaborativo e integrado en el trabajo y programar algunos de ellos de forma consecutiva).

- Utilizar incentivos específicos para alentar a los educadores a trabajar en áreas temáticas de alta necesidad y escuelas de alta necesidad, la condonación de préstamos, subvenciones o programas de becas de servicio que suscriban significativamente el costo de la educación superior a cambio de un compromiso de enseñar en un campo o escuela de alta necesidad

durante un número mínimo de años (p. ej., cuatro) (consulte el [North Carolina Teaching Fellows Program](#) [Programa de becarios de enseñanza de Carolina del Norte]).

Si bien no existen soluciones rápidas para garantizar que los estudiantes tengan acceso a los educadores y al personal de apoyo que necesitan para tener éxito, existen herramientas que pueden servir como punto de partida. Por ejemplo, el Center for Great Teachers and Leaders (Centro de Grandes Maestros y Líderes) de American Institutes for Research proporciona [kits de herramientas basadas en la evidencia](#) para construir de manera equitativa la fuerza laboral de educadores, incluido el [Talent Development Framework](#) (Marco de desarrollo del talento) y las consideraciones específicas de la [COVID-19](#), al igual que el [Learning Policy Institute](#). El [New England Consortium on Secondary Schools](#), el [Learning Policy Institute](#) y el [National Comprehensive Center](#), entre otros, también han delineado estrategias para aumentar tanto la diversidad como las calificaciones de los educadores, incluidos los [educadores de estudiantes nativos de América del Norte](#) específicamente. Estas estrategias incluyen cultivar el interés en la enseñanza entre los niños de color a edades más tempranas, proporcionar paquetes competitivos de remuneración y retención, brindar apoyo para completar programas de preparación y agilizar los procesos de certificación y licenciamiento.

III. Apoyar a los padres y cuidadores para el éxito de su hijo.

Apoyar a los padres y cuidadores en sus esfuerzos por apoyar el aprendizaje de sus propios hijos es fundamental para abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido y aumentar el éxito de los estudiantes. Las asociaciones sólidas entre la familia y la escuela pueden promover la alfabetización de los niños, preparar mejor a los estudiantes para el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico y la salud de los estudiantes.²⁴ Las asociaciones positivas entre la familia y la escuela también benefician a los padres, ya que pueden aumentar su conocimiento sobre los recursos comunitarios disponibles para la familia.²⁵ Según los [requisitos finales provisionales](#) para el programa de los fondos ESSER de la ARP, emitidos por el Departamento el 22 de abril de 2021, los distritos escolares deben participar en una consulta significativa con las partes interesadas, incluidos los estudiantes y las familias, y brindar al público la oportunidad de proporcionar información sobre los planes de gastos y los planes para un regreso seguro al aprendizaje presencial y continuar con los servicios. Esta consulta, y la oportunidad de que el público brinde su opinión, puede fortalecer las asociaciones con las familias y dentro de las comunidades. Los padres y tutores juegan un papel fundamental en el [éxito de sus hijos y hay varias medidas](#) que los distritos y las escuelas pueden tomar para involucrar y apoyar a las familias.

a. Cómo involucrar a los padres y cuidadores y comunicarse con ellos

Los estudiantes y los educadores se benefician cuando las familias participan en sus escuelas. Para que las familias y las escuelas formen esta asociación esencial, las escuelas deben comunicar los objetivos y la información a las familias, recibir sus comentarios y responder a ellos. Para ser más eficaz en el apoyo al éxito de los estudiantes, la comunicación debe ir en ambas direcciones: las escuelas deben compartir información con las familias y se debe alentar a las familias a compartir sus comentarios con las escuelas. La planificación de la reapertura de la escuela debe incluir a estudiantes y padres con muchas perspectivas, incluidas familias de estudiantes de color, familias de estudiantes con discapacidades, familias con estudiantes multilingües, familias que tienen necesidades de acceso al transporte y necesidades funcionales, representantes de los estudiantes en hogares de crianza y familias sin hogar. Cuando los educadores y el personal de la escuela pueden ver más plenamente la vida de sus estudiantes, están en mejores condiciones de construir relaciones y asociaciones auténticas con las familias, lo que lleva a un mejor apoyo para el éxito de los estudiantes.²⁶

El acercamiento personal es una forma prometedora de incorporar y reincorporar a los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, sin importar el motivo de sus ausencias, los funcionarios del distrito escolar deben trabajar rápidamente para localizar y reincorporar a los estudiantes que han estado crónicamente ausentes o desconectados y deben hacerlo de manera no punitiva. En este acercamiento, los líderes escolares deben entablar conversaciones individuales con los estudiantes y las familias, en el idioma materno de la familia con apoyo de traducción o interpretación y en formatos accesibles para las personas con discapacidades, tanto como sea posible, para permitir que las familias (y los estudiantes) expresen abiertamente cualquier inquietud que puedan tener, incluida la información personal sobre estudiantes individuales. Si las familias plantean preguntas o inquietudes, o comparten comentarios, los líderes escolares deben asegurarse de brindar una respuesta oportuna, respetuosa y colaborativa.

Un ejemplo son las escuelas del condado de Hillsborough en La Florida, que tenían más de 7,000 estudiantes que no estaban inscritos en una escuela, programa o iniciativa de educación en el hogar del distrito escolar al comienzo del año escolar 2020. El distrito envió a trabajadores sociales en una campaña puerta a puerta a hogares, hoteles, moteles y refugios; creó páginas de redes sociales en

español para llegar a su población mayoritaria de estudiantes latinos; y compartió [paneles](#) de control de COVID-19 en su sitio web para ayudar a los padres a tomar decisiones informadas sobre cómo enviar a sus hijos de regreso a la escuela. Los líderes del distrito también llevaron a cabo reuniones comunitarias virtuales, y consolidaron una transparencia que promovió la confianza. Para diciembre de 2020, las escuelas del condado de Hillsborough habían localizado a 6,700 de sus estudiantes en su iniciativa para inscribirlos y hacer que regresen a la escuela.

b. Ampliación de las visitas domiciliarias

Las visitas domiciliarias pueden ser herramientas útiles para las escuelas y las familias, ya que brindan oportunidades para que los educadores y las familias desarrollen confianza y se comuniquen por el bienestar de los estudiantes. Estas deben hacerse de manera segura, manteniendo el uso de mascarillas y el distanciamiento. Un estudio mostró que las escuelas con altos niveles de confianza entre padres, maestros y líderes escolares tienen más probabilidades de experimentar una mejora en el rendimiento en matemática y lectura que las escuelas donde los niveles de confianza entre estos grupos son más bajos.²⁷ Otro estudio descubrió resultados académicos, de participación de los padres y de comportamiento positivos en el caso de los estudiantes que recibieron una visita domiciliaria.²⁸

Para promover la confianza, las escuelas pueden decidir expandir los programas de visitas domiciliarias existentes y enfocarse particularmente en los estudiantes más afectados por la pandemia de COVID-19. Un ejemplo es el Distrito Escolar Independiente de Dallas (el DISD), que a principios de 2021 [expandió](#) su iniciativa Home2Home Visit Initiative, un programa de visitas domiciliarias, a varias escuelas con poblaciones de estudiantes predominantemente negros. Durante las visitas domiciliarias, los maestros se comunicaron con las familias sobre los intereses y metas de los estudiantes, mientras se enfocaban en construir relaciones de confianza entre las escuelas y las familias.

c. Cómo compartir datos y recursos con las familias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes

Los padres, cuidadores y otros miembros de la familia desempeñan un papel importante en el progreso y el crecimiento académico de los estudiantes, ya que a menudo refuerzan y amplían el aprendizaje en el hogar o en sus comunidades.²⁹ Los distritos y las escuelas pueden usar los fondos ESSER de la ARP para invertir en la capacitación de los padres y cuidadores en prácticas educativas, o proporcionar [herramientas](#) diseñadas específicamente para facilitar o extender el aprendizaje en el hogar, especialmente dirigidas a las familias de los estudiantes más afectados por la pandemia de COVID-19. Facilitar circuitos de intercambio de información entre familias, escuelas y distritos, por ejemplo a través de encuestas para padres y cuidadores, puede garantizar que las políticas y prácticas respondan continuamente a las necesidades de las familias y comunidades a las que prestan servicios.

Las escuelas deben compartir información con los padres y cuidadores sobre el desempeño de los estudiantes y los recursos para apoyar su éxito. Las escuelas deben utilizar una variedad de enfoques para garantizar que lleguen a todas las familias de manera constante.³⁰ La comunicación debe proporcionarse en los idiomas nativos hablados por las familias y a través de una variedad de formatos accesibles para las personas con discapacidades, incluidos correos electrónicos individuales, mensajes de texto y llamadas de maestros y líderes escolares; publicaciones a nivel escolar en los sitios web de las escuelas; correos electrónicos y mensajes de texto para toda la escuela; y visitas domiciliarias (como se

describió anteriormente). Las escuelas también deben evaluar periódicamente si sus estrategias de comunicación son efectivas y hacer ajustes basados en ese análisis y en los comentarios de las familias.

Para que los padres utilicen la información de manera eficaz, las escuelas deben comunicar recomendaciones claras sobre cómo pueden apoyar a sus estudiantes a través de actividades académicas y de enriquecimiento. Las escuelas pueden aprovechar las lecciones aprendidas de la pandemia que apoyan a las familias en el uso eficaz de la tecnología para apoyar a sus hijos. Por ejemplo, las escuelas pueden brindar capacitación en alfabetización digital para las familias. Las escuelas deben ser reflexivas y realistas sobre lo que los padres pueden hacer, en particular para las familias que han enfrentado dificultades durante la pandemia. Por ejemplo, la Asociación de Padres de Familia y Maestros (PTA) nacional desarrolló la iniciativa [Four 'I's for Family Engagement \(Las cuatro "I" para la participación familiar\)](#), que ofrece orientación para que las escuelas desarrollen un enfoque inclusivo a través de consultas significativas y el desarrollo de relaciones. La PTA recomienda adoptar un enfoque individualizado para la participación de la familia y la comunidad e integrar los esfuerzos con el sistema educativo más amplio.

Los datos sobre el desempeño de los estudiantes deben compartirse en un lenguaje sencillo, utilizando representaciones visuales cuando sea posible y en formatos accesibles para las personas con discapacidades. Se deben incluir consejos prácticos y específicos para las familias junto con los datos para ayudarlos a comprender las fortalezas y necesidades de los estudiantes y la mejor manera de apoyarlos. Las escuelas y los distritos pueden aumentar el acceso a la información, desarrollando la capacidad familiar para apoyar a los estudiantes, incluso a través de un sitio web que proporcione materiales de alta calidad, alineados con los estándares, para que las familias los utilicen.³¹

Las escuelas pueden considerar hacer que la consulta con los padres esté disponible en persona o virtualmente y brindar horarios que sean tanto dentro como fuera del horario escolar regular y los fines de semana. Para los estudiantes con planes de aprendizaje individualizados, las escuelas pueden garantizar que sus familias hayan contribuido a su desarrollo y que los planes se utilicen como herramientas para que las familias participen en el aprendizaje de sus estudiantes.³²

IV. Usar evaluaciones de alta calidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes

COVID-19 ha afectado a cada estudiante y su acceso a las oportunidades educativas de manera diferente. Algunos estudiantes no pudieron acceder al contenido en línea debido a la falta de acceso a dispositivos tecnológicos o de banda ancha. En otros casos, la COVID-19 puede haber afectado la salud y el bienestar económico de la familia. Además, las desigualdades en el acceso de los estudiantes a las oportunidades educativas que existían antes de la COVID-19 probablemente se hayan exacerbado. A medida que los estudiantes continúan regresando al aprendizaje presencial y trabajamos para superar del impacto de la pandemia de COVID-19, es importante que los educadores y los padres sepan dónde se encuentran los estudiantes en su aprendizaje y qué se necesita para apoyar su éxito. Es posible apoyar estos esfuerzos mediante evaluaciones de alta calidad que brinden a los estudiantes la oportunidad de demostrar su pensamiento, alineadas con los estándares estatales, basadas en el contenido que se espera que los estudiantes aprendan y que resulten relevantes para la instrucción, y que proporcionen a los educadores y padres la información que necesitan para apoyar eficazmente el éxito de los estudiantes. Los fondos ESSER de la ARP se pueden utilizar para administrar y utilizar evaluaciones de alta calidad que sean válidas y confiables, que permitan evaluar con precisión el progreso académico de los estudiantes y ayudar a los educadores a satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes, incluso mediante la diferenciación de la instrucción.

También sabemos que la COVID-19 ha tenido un impacto traumático en muchos estudiantes, demostrado a través de un aumento en la ansiedad y las necesidades de salud mental (como se describió anteriormente). Las comunicaciones con los estudiantes sobre dónde se encuentran en su aprendizaje no deben realizarse de manera que contribuyan más a ese trauma o ansiedad, o a los sentimientos de fracaso o las dudas sobre sí mismos. A medida que trabajamos para comprender mejor dónde están los estudiantes y qué necesitan para avanzar en su progreso, los educadores deben adoptar un enfoque basado en recursos que respalde el crecimiento de los estudiantes a lo largo de la progresión del aprendizaje. Es importante que a medida que los educadores y los padres compartan con los estudiantes información relacionada con su desempeño, lo hagan de una manera que comunique altas expectativas, reconozca dónde están los estudiantes y describa los tipos de apoyo que se ofrecerán para apoyar su crecimiento continuo. Las evaluaciones no deben usarse con fines punitivos, como reubicar o hacer un seguimiento de los estudiantes para ubicarlos en cursos de menor nivel que son menos desafiantes y menos atractivos. El Departamento también [alentó](#) a los estados y distritos escolares a considerar otras medidas dentro de su ámbito para reducir aún más los riesgos de las evaluaciones administradas en el año escolar 2020-2021, como excluir su uso para las calificaciones finales de los estudiantes, las decisiones sobre la promoción de grado, las evaluaciones de educadores y las calificaciones de las escuelas locales.

a. El papel que desempeñan las evaluaciones de diagnóstico y formativas

Las evaluaciones de diagnóstico y [formativas](#) pueden proporcionar información a los educadores y padres sobre el desempeño de los estudiantes en relación con su nivel de grado y cómo están progresando con el tiempo, y pueden desarrollar la capacidad del educador para evaluar dónde se encuentran los estudiantes en su progreso de aprendizaje. Cuando se diseñan y utilizan de manera eficaz, las evaluaciones de diagnóstico pueden desempeñar un papel importante en la orientación de la enseñanza y el aprendizaje y en el apoyo y la mejora de la [correlación del plan de estudios](#). Por ejemplo, las evaluaciones de diagnóstico y formativas pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje cuando están diseñadas para lo siguiente:

- Tratar la comprensión actual de los estudiantes como un recurso que se aprovechará en el aprendizaje futuro.
- Hacer visible el pensamiento de los estudiantes.
- Evaluar el aprendizaje continuo de los estudiantes a lo largo de varios grados y progresiones de aprendizaje, incluido el desempeño a nivel de grado.
- Utilizar enfoques basados en el desempeño y conexiones con el plan de estudios para apoyar directamente la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de las progresiones del aprendizaje con sensibilidad cultural y lingüística.
- Incluir una guía de interpretación clara para que los maestros comprendan cómo apoyar a los estudiantes y para que los estudiantes comprendan y continúen su progreso.

Las investigaciones muestran que los estudiantes aprenden [basándose en conocimientos previos y actuales](#) en lugar de simplemente recopilar datos y habilidades aislados. Las evaluaciones de diagnóstico y formativas son importantes porque pueden proporcionar información oportuna e identificar [aspectos específicos de la comprensión del estudiante](#) en relación con las progresiones del aprendizaje que pueden ayudar a los educadores a comprender mejor dónde se encuentran los estudiantes en un continuo coherente de aprendizaje. Esta información puede ayudar a los maestros a adaptar la instrucción para desarrollar la comprensión de los estudiantes hacia los siguientes conceptos y habilidades en esa progresión; es decir, las ideas y habilidades que tienen conexiones conceptuales claras con la comprensión actual de los estudiantes y son apenas un poco más avanzados que su desempeño actual. Este enfoque a menudo se conoce como la “zona de desarrollo próximo”, que garantiza que los estudiantes desarrollen la comprensión conceptual sin brechas que necesitan como base del aprendizaje futuro. Este enfoque puede dar como resultado un mayor rendimiento estudiantil en relación con los estándares del nivel de grado y las expectativas de preparación para la universidad y la vida profesional para todos los estudiantes, y puede ser un apoyo particularmente beneficioso para los estudiantes multilingües.³³

Por ejemplo, las evaluaciones de diagnóstico pueden diseñarse para proporcionar múltiples oportunidades para que los maestros evalúen individualmente a los estudiantes, incluso a través de tareas de desempeño y entrevistas guiadas que conectan el desempeño de los estudiantes con fortalezas, áreas de crecimiento y vías de aprendizaje personalizadas. Los datos se pueden usar para informar los documentos del plan de aprendizaje individualizado sobre lo que cada estudiante necesita aprender a continuación y de manera que los maestros puedan diferenciar la instrucción. Luego, los maestros pueden “[diseñar una estructura](#)” para proporcionar a los estudiantes el apoyo que necesitan para participar en el contenido del nivel de grado. Muchos distritos están utilizando este tipo de evaluaciones de diagnóstico que incorporan progresiones de aprendizaje para comprender el conocimiento, las capacidades y las habilidades actuales de los estudiantes, y apoyar a los maestros en su planificación de la instrucción.

La tecnología puede ser una herramienta importante para los educadores que administran regularmente evaluaciones formativas y adaptan la instrucción basándose en los resultados. Esto es especialmente cierto cuando la tecnología incorpora la evaluación formativa y permite experiencias de

³³ La “zona de desarrollo próximo” se refiere al “espacio entre lo que un estudiante puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la orientación de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces”. Consulte <https://www.wested.org/resources/zone-of-proximal-development/> para conocer esta definición y el papel que desempeña en el apoyo a los estudiantes de inglés.

aprendizaje auténticas y enriquecedoras. Para evitar el uso de la tecnología de una manera que enfatice los ejercicios de rutina enfocados en la repetición con niveles más bajos de apoyo de los adultos, los líderes deben [establecer estándares](#) para [el aprendizaje digital](#) y proporcionar a los educadores un amplio desarrollo profesional sobre el uso eficaz de la tecnología. En el [Volumen 2](#) se incluyen estrategias adicionales para el uso eficaz de la tecnología.

b. El papel que desempeñan las evaluaciones sumativas

La Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) de 1965 exige que los estados administren evaluaciones anuales en todo el estado de matemática y lectura o artes del lenguaje en los grados de 3.º a 8.º y al menos una vez en los grados de 9.º a 12.º. Las evaluaciones de ciencias deben administrarse al menos una vez en los grados de 3.º a 5.º, una vez en los grados de 6.º a 9.º y una vez en los grados de 10.º a 12.º. Estas evaluaciones deben desarrollarse y administrarse siguiendo los estándares nacionales de evaluación profesional, lo que incluye garantizar la accesibilidad de las evaluaciones y que estas no tengan ningún sesgo. Las evaluaciones anuales pueden incluir proyectos, carteras y tareas de desempeño extendido.

El Departamento mantiene su compromiso de apoyar a todos los estados en la evaluación del aprendizaje de todos los estudiantes. Los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes obtenidos a través de evaluaciones sumativas de alta calidad pueden ayudar a identificar dónde las brechas de oportunidades son persistentes y se han exacerbado, particularmente durante la pandemia, y, junto con otros datos, pueden ayudar a los estados a dirigir recursos y apoyo para cerrar esas brechas. En la [orientación proporcionada a los estados](#) en febrero de 2021, el Departamento enfatizó la importancia de la flexibilidad en la administración de evaluaciones en el año escolar 2020-2021 como resultado de la pandemia y apoyó el uso de datos de evaluaciones como fuente de información para ayudar a los padres y educadores a enfocarse en recursos y apoyo, más que con fines de rendición de cuentas.

Los datos de las evaluaciones estatales proporcionan una imagen del desempeño de los estudiantes para los educadores, los líderes estatales y distritales y las familias. Esta imagen se puede utilizar para proporcionar información adicional sobre cómo se pueden distribuir los fondos y otros recursos para apoyar a los estudiantes, los educadores y los padres/cuidadores. Por ejemplo, los estados pueden usar los datos de estas evaluaciones para informar cómo distribuyen los fondos del [5 % de la reserva estatal de ESSER de la ARP](#) para abordar el impacto académico del tiempo de instrucción perdido. La ESEA requiere que los datos de participación y desempeño de las evaluaciones anuales a nivel estatal se reporten por subgrupos de estudiantes y proporcionen información crítica y comparable a los educadores, líderes estatales y distritales y familias sobre la proporción de estudiantes que participaron en las evaluaciones y quiénes no lo hicieron por subgrupo de estudiantes, además del impacto del tiempo de instrucción perdido en el rendimiento de los estudiantes en todo el estado.

El Departamento alienta a los estados a que, cuando publiquen los resultados de las evaluaciones estatales para el año escolar 2020-2021, proporcionen información de manera prominente y en un lenguaje sencillo sobre el contexto de los datos, incluidas sus limitaciones como resultado de la pandemia. Por ejemplo, en una situación en la que las tasas de participación son bajas, desiguales entre los grupos de estudiantes, o las dos cosas, como resultado de la pandemia, los resultados deben incluir un contexto claramente redactado de que dichos datos están incompletos y, cuando corresponda, que indique que no son representativos de la configuración de la población estatal, distrital o escolar. Como siempre, los datos de la evaluación deben verse junto con otras medidas importantes de los resultados

de los estudiantes y los datos relacionados con la oportunidad de aprender para proporcionar una perspectiva más completa sobre los recursos, el apoyo y el éxito de los estudiantes (en el [Volumen 2](#) se incluyen ejemplos de indicadores relacionados con la oportunidad de aprender). Como se mencionó anteriormente, el Departamento también alienta a los estados y distritos escolares a considerar otras medidas dentro de su ámbito para reducir aún más los riesgos de las evaluaciones este año, como excluir su uso para las calificaciones finales de los estudiantes, las decisiones sobre la promoción de grado, las evaluaciones de educadores y las calificaciones de las escuelas locales.

c. Evaluaciones basadas en el desempeño

Las evaluaciones de diagnóstico y sumativas pueden incluir [evaluaciones de desempeño](#) y pueden integrarse sin problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las evaluaciones de desempeño ofrecen una forma de desarrollar información útil sobre cómo los estudiantes comprenden conceptos importantes y también pueden integrarse en lecciones de instrucción para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Cuando están bien diseñadas, las evaluaciones de desempeño pueden proporcionar evidencia extensa y matizada sobre las habilidades de los estudiantes, incluida una [perspectiva significativa](#) del pensamiento y el desempeño de los estudiantes. Los estados y distritos también podrían proporcionar instrucciones y apoyos para los maestros sobre el desarrollo de metas de aprendizaje, la interpretación del desempeño de los estudiantes y los próximos pasos basados en la información proporcionada por estas evaluaciones.

Las evaluaciones de desempeño bien diseñadas pueden proporcionar a los estudiantes [formas con sensibilidad cultural y lingüística de demostrar el progreso, mientras que las evaluaciones mal ejecutadas pueden ser perjudiciales para el progreso de los estudiantes](#). Un ejemplo de cómo un distrito está utilizando una evaluación de desempeño con sensibilidad cultural y lingüística es la [Chicago Public School's Curriculum Equity Initiative](#), (Iniciativa de Equidad en el Plan de Estudios de las Escuelas Públicas de Chicago), que incluye un sistema de evaluación basado en el desempeño como parte del enfoque de todo el distrito para una enseñanza y un aprendizaje con sensibilidad cultural y lingüística. Esto incluye un sistema de evaluación, con tareas de desempeño, que no tiene sesgos y refleja comunidades, culturas, historias y contribuciones diversas. El sistema incluye apoyos de evaluación diagnóstica y formativa como parte de los recursos del plan de estudios y un sistema de datos integral que permite a los maestros usar evaluaciones basadas en el desempeño en todo el distrito para evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo. El Regional Educational Laboratory Northeast and Islands (REL NEI) del Departamento también ofrece un [curso en línea](#) para educadores sobre el uso de evaluaciones basadas en el desempeño.

d. Cómo usar evaluaciones como herramientas para comprender las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes

Las prácticas de evaluación también pueden diseñarse para ayudar a los educadores a comprender mejor las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes. Por ejemplo, las prácticas de evaluación formativa pueden incluir invitaciones al diálogo para el estudiante y reflexiones y actividades orales y de lectura y escritura que incluyen [elementos que se centran](#) en las experiencias, percepciones e identidades de los estudiantes. Una serie de blogs del [National Center for the Improvement of Educational Assessment](#) describe algunas actividades clave que los estados pueden realizar para incluir el aprendizaje social y emocional como parte de sistemas equilibrados de evaluación. Otro recurso es el [SEL Assessment Finder](#) de RAND, una herramienta basada en la web que proporciona información sobre

evaluaciones de competencias cognitivas interpersonales, intrapersonales y de orden superior. Los profesionales del distrito pueden usar la herramienta para explorar las características del diseño y los usos previstos de las evaluaciones disponibles. Los recursos gratuitos también incluyen las [Evaluaciones de Competencia Emocional y Social del Distrito Escolar del Condado de Washoe](#) (Washoe County, Nev., School District Social and Emotional Competency Assessments) que miden las competencias sociales y emocionales autoinformadas de los estudiantes de 5.º a 12.º grado y están disponibles en español.

Los distritos también pueden dirigir el desarrollo de este tipo de evaluaciones por sí mismos. Por ejemplo, los [distritos CORE](#) en California trabajaron con colaboradores para desarrollar la [Plataforma Rally para el éxito estudiantil](#) que permite a los distritos y escuelas considerar datos de evaluaciones integrales de múltiples fuentes a lo largo del tiempo, junto con encuestas sobre bienestar y condiciones de aprendizaje, reflexiones de los estudiantes y notas de los maestros. La plataforma Rally incluye un modelo predictivo del desempeño de los estudiantes basado en una imagen integral de la experiencia de los estudiantes y se utiliza para apoyar la planificación de la instrucción y conectar a los estudiantes con los recursos disponibles apropiados.

e. Cómo apoyar la competencia sobre evaluaciones de los educadores y su desarrollo

Además de respaldar instrumentos de evaluación de alta calidad diseñados para el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes, los estados y distritos deben proporcionar a los educadores oportunidades de aprendizaje profesional para desarrollar su competencia sobre evaluaciones. La competencia sobre evaluaciones se refiere al conocimiento, las habilidades y el proceso asociados con el diseño, la selección, la implementación, la calificación o el uso de evaluaciones de alta calidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Entre los ejemplos de cómo apoyar a los educadores se incluyen los siguientes:

- En Oregon, el proyecto [Building Educator Assessment Literacy](#) (Desarrollo de la Competencia sobre Evaluaciones de los Educadores) (BEAL) se enfoca en desarrollar la capacidad de los educadores para usar evaluaciones mediante la calificación de tareas de desempeño Smarter Balanced y la reflexión sobre las implicaciones para la enseñanza y la mejora del desempeño estudiantil. Después de las capacitaciones de BEAL, el 92 % de los educadores informaron tener una mejor comprensión de cómo usar las evaluaciones de desempeño integradas en el plan de estudios en su aula, y el 84 % de los educadores informaron que el enfoque de desarrollo profesional respaldaba una comprensión más profunda de los estándares estatales.
- La Asociación Nacional de Educación (NEA) ha creado un sitio de microcredenciales con bancos de certificación en una amplia variedad de temas para facilitar a los educadores el acceso a oportunidades de aprendizaje profesional. Esto incluye el [Assessment Literacy stack](#) (Conjunto de competencia sobre evaluaciones) que incluye seis microcredenciales para que los educadores desarrollen sus conocimientos y habilidades para utilizar prácticas de evaluación significativas.
- [The Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity \(SCALE\)](#), [Center for Assessment y 2Revolutions](#), entre otros, ofrecen cursos y módulos gratuitos enfocados en la competencia sobre evaluaciones basada en el aula y actividades de evaluación de desempeño.

Distritos como las Escuelas Públicas de Chicago y el Distrito Escolar Unificado de San Francisco están aprovechando las oportunidades de aprendizaje profesional continuo e integrado para enfocarse en el

análisis del trabajo de los estudiantes a partir de evaluaciones de desempeño y análisis en profundidad de datos de otras fuentes de evaluación para conectar la competencia sobre evaluaciones directamente con las actividades de los maestros en el aula. En New Hampshire, la iniciativa [Evaluaciones de Desempeño para la Educación en Competencias](#) (Performance Assessments for Competency Education, PACE) provee el aprendizaje profesional de los maestros para el desarrollo, la implementación y la calificación de las evaluaciones de desempeño.

Los directores también desempeñan un papel fundamental en estas iniciativas descritas anteriormente y deben contar con el apoyo total de los estados y distritos mientras trabajan para implementar este tipo de estrategias. Los directores y otros líderes escolares son responsables de desarrollar y monitorear sistemas para asegurar la calidad de la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes. Los directores también desempeñan un papel fundamental en el desarrollo y la implementación de sistemas de evaluación al apoyar al personal en el uso de múltiples formas de evaluación, brindar comentarios y crear oportunidades para que los estudiantes demuestren el aprendizaje en un entorno equitativo y centrado en el estudiante. Los directores también pueden monitorear y ajustar intervenciones específicas basadas en pruebas y evaluaciones continuas, por ejemplo, para estudiantes identificados como estudiantes multilingües o que necesitan apoyos adicionales. Los directores también deben asegurarse de que los padres reciban la información que necesitan para apoyar el éxito de sus hijos.

f. Recursos del Departamento

Los recursos proporcionados por el Departamento para ayudar a los estados y distritos a abordar el impacto de la COVID-19 en los estudiantes, los educadores, el personal y las familias incluyen los siguientes:

- [Frequently Asked Questions: Elementary and Secondary School Emergency Relief Programs and Governor's Emergency Education Relief Programs](#) (Preguntas Frecuentes sobre los Programas de Ayuda de Emergencia para las Escuelas Primarias y Secundarias y los fondos del uso del Gobernador de Ayuda de Emergencia para la Educación)
- [ED COVID-19 Handbook, Volume 2: Roadmap to Reopening Safely and Meeting All Students' Needs](#) (Manual de COVID-19 del Departamento de Educación Volumen 2: Hoja de ruta para reabrir de forma segura y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes)
- [Questions and Answers on Civil Rights and School Reopening in the COVID-19 Environment](#) (Preguntas y respuestas sobre derechos civiles y reapertura de las escuelas en el entorno de la COVID-19)
- [Frequently Asked ARP Homeless Children and Youth Questions and Answers](#) (Preguntas y respuestas frecuentes sobre niños y jóvenes sin hogar relacionadas con la ARP)
- [Frequently Asked Questions: Using American Rescue Plan Funding to Support Full-Service Community Schools & Related Strategies](#) (Preguntas frecuentes: Uso de los fondos del Plan de Rescate Estadounidense para apoyar las escuelas comunitarias de servicio completo y estrategias relacionadas)
- [Safer Schools and Campuses Best Practices Clearinghouse](#) (Centro de intercambio de información sobre mejores prácticas para escuelas y campus más seguros)

Notas al final

¹ Verlenden JV, Pampati S, Rasberry CN, et al. Association of Children’s Mode of School Instruction with Child and Parent Experiences and Well-Being During the COVID-19 Pandemic — COVID Experiences Survey (Asociación del modo de instrucción escolar de los niños con las experiencias y el bienestar de niños y padres durante la pandemia de COVID-19 - Encuesta de experiencias de COVID), Estados Unidos, 8 de octubre-13 de noviembre de 2020. MMWR Morb Mortal Wkly Rep (Reporte semanal de mortalidad y morbilidad) 2021;70:369–376. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm7011a1> DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm7011a1external>.

² Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Departamento de Educación de EE.UU. (10 de junio de 2021). Encuesta escolar NAEP 2021: Aspectos destacados de los resultados de abril de 2021. Obtenido de: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/about/pdf/2021_april_school_survey_dashboard.pdf.

³ Anderson, M. and Kumar, M. (2019). “Digital divide persists even as lower-income Americans make gains in tech adoption” (La brecha digital se mantiene incluso a medida que los estadounidenses con menores ingresos avanzan en la adopción de la tecnología) Pew Research Center Fact Tank. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/05/07/digital-divide-persists-even-as-lower-income-americans-make-gains-in-tech-adoption/>; Rafalow, M. H. (2018). “Disciplining Play: Digital Youth Culture as Capital at School” (Cómo disciplinar el juego: la cultura de la juventud digital como un capital en las escuelas) American Journal of Sociology, 123(5), 1416-52. <https://doi.org/10.1086/695766>; y Reich, J., & Ito, M. (2017). From good intentions to real outcomes: Equity by design in learning technologies (De las buenas intenciones a los resultados reales: equidad intencional en las tecnologías de aprendizaje) Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

⁴ Carta conjunta a las universidades del Departamento de Educación de EE.UU. y el Departamento de Justicia de EE.UU. [Dear Colleague Letter](#), *English Learner Students and Limited English Proficient Parents* (Estudiantes que aprenden inglés y padres con dominio limitado del inglés), 7 de enero de 2015. <http://www.ed.gov/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf>.

⁵ Henderson, A. T., & Geller, J. Family and Community Engagement (n.d) (Participación de la familia y la comunidad). Obtenido de: <https://steinhardt.nyu.edu/metrocenter/ejroc/family-and-community-engagement>.

⁶ Federación Estadounidense de Maestros. (21 de octubre de 2020). Educators Say COVID-19 Has Greatly Exacerbated the Grief Support Crisis in Schools, According to New Survey (Los educadores dicen que la COVID-19 ha exacerbado en gran medida la crisis de apoyo al duelo en las escuelas, según una nueva encuesta). Obtenido de: <https://www.aft.org/press-release/educators-say-covid-19-has-greatly-exacerbated-grief-support-crisis-schools>.

⁷ Yard E, Radhakrishnan L, Ballesteros MF, et al. Emergency Department Visits for Suspected Suicide Attempts Among Persons Aged 12–25 Years Before and During the COVID-19 Pandemic (Visitas al departamento de emergencias por presuntos intentos de suicidio entre personas de 12 a 25 años antes y durante la pandemia COVID-19) - Estados Unidos, enero de 2019 a mayo de 2021. MMWR Morb Mortal Wkly Rep (Reporte semanal de mortalidad y morbilidad) 2021; 70: 888–894. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm7024e1> DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm7024e1external>.

⁸ Gordon, N. (18 de enero de 2018). Disproportionality in Student Discipline: Connecting Policy to Research (Desproporcionalidad en la disciplina estudiantil: cómo conectar las políticas con la investigación). Brookings. Obtenido de: <https://www.brookings.edu/research/disproportionality-in-student-discipline-connecting-policy-to-research/>.

⁹ Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalf, J. (Septiembre de 2007). Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning: A Practice Guide (Organización de la instrucción y el estudio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: una guía práctica). (NCER 2007-2004). Washington, DC: Institute of Education Sciences. Obtenido de: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/1>.

¹⁰ Korman, H., O’Keefe, B., & Repeka, M., (21 de octubre de 2020). Missing in the Margins: Estimating the Scale of the Covid-19 Attendance Crisis (Perdidos en los márgenes: cómo estimar la magnitud de la crisis de asistencia generada por la Covid-19). Bellwether Education Partners. Obtenido de: <https://bellwethereducation.org/publication/missing-margins-estimating-scale-covid-19-attendance-crisis#Why%20aren't%20students%20attending%20school>.

¹¹ *Education in a Pandemic: The Disparate Impacts of COVID-19 on America’s Students* (La educación en pandemia: el impacto dispar de la COVID-19 en los estudiantes estadounidenses), Departamento de Educación de EE.UU., 2021, www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf.

¹² F., K., and Kara Freise. “Student Homelessness: Lessons from the Youth Risk Behavior Survey (YRBS)”, (Estudiantes sin hogar: lecciones de la Encuesta de Comportamiento de Riesgo Juvenil). *SchoolHouse Connection*, 4 de junio de 2021, <https://schoolhouseconnection.org/student-homelessness-lessons-from-the-youth-risk-behavior-survey-yrbs/>, schoolhouseconnection.org/student-homelessness-lessons-from-the-youth-risk-behavior-survey-yrbs/.

¹³ TNTP. (2018). The Opportunity Myth: What Students Can Show US About How School is Letting Them Down—and How to Fix It (Lo que los estudiantes pueden mostrarnos sobre cómo la escuela los está decepcionando y cómo solucionarlo). Obtenido de: https://tntp.org/assets/documents/TNTP_The-Opportunity-Myth_Web.pdf.

-
- ¹⁴ TNTP. (Mayo de 2021). Accelerate, Don't Remediate: New Evidence from Elementary Math Classrooms (Acelerar, no recuperar: nueva evidencia desde los salones de clases de matemática de la escuela primaria). Obtenido de: https://tntp.org/assets/documents/TNTP_Accelerate_Dont_Remediate_FINAL.pdf.
- ¹⁵ New Classrooms. 2020. Solving the Iceberg Problem: Addressing Learning Loss in Middle School Math through Tailored Acceleration (Cómo resolver el problema del iceberg: el abordaje de la pérdida del aprendizaje en la matemática de escuela intermedia a través de la aceleración personalizada). Obtenido de: <https://newclassrooms.org/solving-the-iceberg-problem/>.
- ¹⁶ National Center for Learning Disabilities. (19 de febrero de 2021). Promising Practices to Accelerate Learning for Students with Disabilities During COVID-19 and Beyond (Prácticas prometedoras para acelerar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades durante la COVID-19 y en adelante). Obtenido de: https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2021/02/2021-NCLD-Promising-Practices-to-Accelerate-Learning_FINAL.pdf.
- ¹⁷ Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (Julio de 2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence (Los impresionantes efectos de la tutoría en el aprendizaje de prejardín a 12.º grado: revisión sistemática y metaanálisis de la evidencia experimental). EdWorkingPaper: 20-267. Obtenido de Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/eh0c-pc52>.
- ¹⁸ Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalf, J. (Septiembre de 2007). Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning: A Practice Guide (Organización de la instrucción y el estudio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: una guía práctica). (NCER 2007-2004). Washington, DC: Institute of Education Sciences. Obtenido de: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/1>.
- ¹⁹ Garcia, A. & Davis, E. (5 de abril de 2019). ESSA Action Guide: Selecting Evidence-Based Practices for Low-Performing Schools (Guía de acción de ESSA: Selección de prácticas basadas en la evidencia para escuelas de bajo rendimiento). Arlington, VA: American Institutes for Research. Obtenido de: <https://www.air.org/resource/essa-action-guide-selecting-evidence-based-practices-low-performing-schools>.
- ²⁰ Sahni, S. D., Polanin, J. R., Zhang, Q., Michaelson, L. E., Caverly, S., Polese, M. L., Yang, J. (Enero de 2021). A What Works Clearinghouse Rapid Review of Distance Learning Programs (Una revisión rápida de What Works Clearinghouse de los programas de educación a distancia). Institute of Education Sciences. Obtenido de: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/Distance_Learning_RER_508c.pdf.
- ²¹ Robinson, C. D., Kraft, M. A., Loeb, S., & Schueler, B. E. (Febrero de 2021). Accelerating Student Learning with High-Dosage Tutoring (Cómo acelerar el aprendizaje de los estudiantes con tutoría de alta dosis). EdResearch for Recovery Design Principles Series. Annenberg Institute. Obtenido de: https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Design_Principles_1.pdf.
- ²² Edgerton, A. K. (21 de enero de 2021). The Importance of Getting Tutoring Right (La importancia de hacer bien las tutorías). Learning Policy Institute. Obtenido de: <https://learningpolicyinstitute.org/blog/covid-getting-tutoring-right>.
- ²³ Weber, G. (24 de septiembre de 2020). Addressing Teacher Shortages with Differentiated Staffing Models (Abordar la escasez de maestros con modelos de dotación de personal diferenciados). American Institutes of Research. Obtenido de: <https://www.air.org/resource/addressing-teacher-shortages-differentiated-staffing-models>.
- ²⁴ Parents as Teachers National Center. (2019). Parents as Teachers: An Evidence-Based Home Visiting Model (Los padres como maestros: un modelo de visitas domiciliarias basado en la evidencia). Obtenido de: https://static1.squarespace.com/static/56be46a6b6aa60dbb45e41a5/t/5e1e151806c01b2d7409fe18/1579029788073/906_EB_HVM_DigitalBook_2020.pdf.
- ²⁵ Stallman, T. M. (13 de marzo de 2014). Transforming our Roles as Co-Educators; A parents guide to meaningful engagement (Transformar nuestros roles como coeducadores; una guía para padres para lograr un compromiso significativo). University of Washington Tacoma. Obtenido de: https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/msw_capstones/15.
- ²⁶ Alberty, M. (2021). Family Engagement Is Key for Student Success During COVID-19 Recovery and Beyond (La participación familiar es clave para el éxito de los estudiantes durante la recuperación de la COVID-19 y de allí en adelante). Education Trust. Obtenido de: www.edtrust.org/the-equity-line/family-engagement-is-key-for-student-success-during-covid-19-recovery-and-beyond/.
- ²⁷ Wright, K. et al., (2018). The Effects of Teacher Home Visits on Student Behavior, Student Academic Achievement, and Parent Involvement (Los efectos de las visitas domiciliarias de los maestros en el comportamiento de los estudiantes, el rendimiento académico de los estudiantes y la participación de los padres). School Community Journal. Obtenido de: <https://www.adi.org/journal/2018ss/WrightEtAlSpring2018.pdf>.
- ²⁸ Bryk, Anthony S & Sebring, Penny B. (2010). Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago (Cómo organizar las escuelas para mejorar: las lecciones de Chicago). University of Chicago.
- ²⁸ Wright, K. et al., (2018). The Effects of Teacher Home Visits on Student Behavior, Student Academic Achievement, and Parent Involvement (Los efectos de las visitas domiciliarias de los maestros en el comportamiento de los estudiantes, el rendimiento académico de los estudiantes y la participación de los padres). School Community Journal. Obtenido de: <https://www.adi.org/journal/2018ss/WrightEtAlSpring2018.pdf>.

²⁹ Schaefer, E. (1972). Parents as Educators: Evidence from Cross-Sectional, Longitudinal and Intervention Research (Los padres como educadores: evidencia de investigaciones transversales, longitudinales y de intervención). *Young Children*, 27(4), 227-239. Obtenido de: <http://www.jstor.org/stable/42724014>.

³⁰ National Center for Learning Disabilities. (19 de febrero de 2021). Promising Practices to Accelerate Learning for Students with Disabilities During COVID-19 and Beyond (Prácticas prometedoras para acelerar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades durante la COVID-19 y en adelante), página 16. Obtenido de: https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2021/02/2021-NCLD-Promising-Practices-to-Accelerate-Learning_FINAL.pdf.

³¹ Education Trust. (29 de octubre de 2020). COVID-19 Education Equity Guide: Graduation and College and Career Readiness (Guía de equidad para la educación con la COVID-19: Graduación y preparación para la universidad y la vida profesional). Obtenido de: <https://edtrust.org/resource/covid-19-education-equity-guide-graduation-and-college-and-career-readiness/>.

³² Alberty, M. (19 de abril de 2021). Family Engagement Is Key for Student Success During COVID-19 Recovery and Beyond (La participación familiar es clave para el éxito de los estudiantes durante la recuperación de la COVID-19 y de allí en adelante). Education Trust. Obtenido de: <https://edtrust.org/the-equity-line/family-engagement-is-key-for-student-success-during-covid-19-recovery-and-beyond/>.

³³ Billings, E., Walqui, A. Zone of Proximal Development: An Affirmative Perspective in Teaching ELLs (Una perspectiva asertiva en la enseñanza de estudiantes de idioma inglés). West Ed. Obtenido de: <https://www.wested.org/resources/zone-of-proximal-development/#>.