



Volumen 2 • 2021

MANUAL DE COVID-19

Hoja de ruta para reabrir de forma segura y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes



Departamento de Educación de EE.UU.

Dr. Miguel A. Cardona

Secretario de Educación

Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Políticas

Donna Harris-Aikens

Subsecretaria interina

Abril de 2021

La versión en español: julio 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 Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Políticas, Manual de COVID-19 Volumen 2: Hoja de ruta para reabrir de forma segura y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, Washington, DC, 2021. Este informe también se encuentra disponible en el sitio web del Departamento en <https://www2.ed.gov/documents/coronavirus/es/reopening-2.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 al 202-260-0818 o por correo electrónico a alternateformatcenter@ed.gov.

Aviso a 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

Introducción	1
I. Creación de entornos de aprendizaje seguros y saludables	6
a. Satisfacer las necesidades básicas: proporcionar comidas escolares independientemente del entorno educativo	6
b. Satisfacer las necesidades sociales, emocionales, y de salud mental de los estudiantes	10
c. Proporcionar a todos los estudiantes acceso a un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo.	15
II. Atender el tiempo de instrucción perdido	22
a. Acelerar el aprendizaje a través de enfoques de instrucción, tutoría y tiempo de aprendizaje ampliado	22
b. Apoyar el acceso equitativo y el uso efectivo de la tecnología	30
c. Usar datos sobre la oportunidad de aprender para enfocar recursos y apoyo.	34
d. Abordar las desigualdades de recursos	38
III. Apoyo a la estabilidad y el bienestar del educador y del personal	45
a. Establecer una fuerza laboral de educadores diversa y calificada.	45
b. Apoyar el bienestar de los educadores y del personal	50
Notas al final	54

Introducción

La enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19) ha **exacerbado** las desigualdades e insuficiencias existentes en una variedad de estructuras sociales, incluido el sistema educativo de nuestra nación. La pandemia también ha tenido un **impacto más dañino** en las comunidades y las personas de color, incluidas muchas que ya enfrentaban problemas de salud. El Congreso ha proporcionado fondos federales importantes, incluso más recientemente a través de la histórica **Ley del Plan de Rescate Estadounidense (ARP) de 2021**, para apoyar la reapertura segura de las escuelas. Sin embargo, este es el primero de muchos pasos a seguir. Para la mayoría de las escuelas, regresar a la situación actual no abordará el impacto total de la COVID-19 en las necesidades sociales, emocionales, físicas, de salud mental y académicas de los estudiantes o el impacto en el bienestar de los educadores y el personal. Los enfoques para la reapertura de escuelas deben diseñarse de manera que satisfagan las necesidades de los estudiantes, los educadores y el personal. El presidente Joe Biden nos ha pedido a todos que consideremos cómo podemos “reconstruir mejor”. Al igual que continuamos mirando hacia la ciencia en evolución mientras trabajamos para reabrir las escuelas de manera segura, también debemos recurrir a la investigación y la evidencia, así como a las voces de los estudiantes, los educadores, el personal y sus familias, para informar los esfuerzos para abordar el impacto social, emocional, de salud mental y académico de la COVID-19.

Con la aprobación del ARP, los estados, distritos y escuelas ahora tienen importantes recursos federales disponibles para implementar estrategias basadas en evidencia e informadas por profesionales para satisfacer las necesidades de los estudiantes relacionadas con la COVID-19, incluidos los estudiantes más afectados por la pandemia y para quienes esta agravó las desigualdades preexistentes. Este documento de orientación está destinado a ser un recurso para los estados, distritos, escuelas y maestros a medida que reabren las escuelas de manera segura y apoyan a los estudiantes. Por separado, el Departamento emitirá una guía sobre disposiciones específicas del estatuto del ARP y la implementación del programa.

Específicamente, los fondos en virtud del ARP se pueden utilizar para lo siguiente:

- Implementar estrategias de prevención de COVID-19 para reabrir escuelas de manera segura y maximizar la enseñanza en persona y que se alineen con las pautas de salud pública, incluida la mejora de las instalaciones escolares para entornos de aprendizaje saludables;
- Abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido al apoyar la implementación de intervenciones basadas en evidencia que respondan a las necesidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes;
- Abordar el impacto desproporcionado de la COVID-19 en estudiantes de color, estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, estudiantes con discapacidades, estudiantes aprendices de inglés, estudiantes migratorios, estudiantes sin hogar, estudiantes en correccionales y estudiantes en hogares sustitutos;
- Proporcionar programas extracurriculares o de otro momento fuera de la escuela en los que se aborden las necesidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes;
- Abordar las necesidades de salud mental de los estudiantes, incluso mediante el uso de fondos para contratar consejeros y otro personal;
- Proporcionar apoyos integrados para los estudiantes, incluso mediante el uso de escuelas comunitarias de servicio completo;

- Proporcionar a los estudiantes programas de enriquecimiento y aprendizaje de verano basados en evidencia, incluso a través de asociaciones con organizaciones comunitarias;
- Conectar a los estudiantes de K-12 a servicios de Internet de alta calidad;
- Estabilizar y diversificar la fuerza laboral de educadores y reconstruir la reserva de educadores;
- Brindar a los niños y jóvenes sin hogar servicios escolares integrados de apoyo y ayuda para asistir a la escuela y participar en actividades;
- Proporcionar cualquier actividad permitida en virtud de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) de 1965, con sus enmiendas, la Ley de Fortalecimiento de la Educación Ocupacional y Técnica para el Siglo XXI (o sea, Perkins V) y la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA).

Estos fondos también brindan la oportunidad de abordar las necesidades más urgentes de los estudiantes, los maestros y el personal mientras se realizan los tipos de inversiones que desarrollan la capacidad del estado, el distrito y la escuela de manera que sustenten la enseñanza y el aprendizaje significativos y efectivos. Si se invierte bien, el financiamiento a través del ARP puede ayudar a abordar las brechas en las oportunidades y los resultados educativos, no solo durante la pandemia de COVID-19, sino con posterioridad.

Según la [Orden Ejecutiva 14000, Apoyo a la Reapertura y el Funcionamiento Continuo de las Escuelas y a los Proveedores de Educación para la Primera Infancia](#), todos los estudiantes en los Estados Unidos merecen una educación de alta calidad en un entorno seguro. La Administración Biden-Harris (Administración) cree firmemente que regresar al aprendizaje en persona lo antes posible es esencial para todos los estudiantes y sus familias. Es por eso que la Administración se movió rápidamente para lanzar el [Volumen 1: Estrategias para la reapertura segura de las escuelas primarias y secundarias](#) de este Manual de COVID-19 para ayudar a los educadores a implementar la [Estrategia Operativa para Escuelas de K-12 a través de la Prevención Gradual](#) (Estrategia Operativa para K-12) de los CDC al abordar desafíos comunes y dar ejemplos prácticos.

Como se indica en el Volumen 1, la Administración reconoce el impacto único de la COVID-19 y el trauma que experimentan los estudiantes desatendidos, incluidos los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, estudiantes de color, lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y homosexuales (LGBTQ+), estudiantes aprendices de inglés, estudiantes con discapacidades, estudiantes migratorios, estudiantes provenientes de áreas rurales, estudiantes nativos de América del Norte, nativos de Alaska, nativos de Hawái, asiáticos americanos y nativos de las islas del Pacífico, estudiantes en hogares sustitutos, estudiantes en correccionales y estudiantes sin hogar. La Administración reconoce que las comunidades de color han acarreado una [carga desproporcionada](#) de enfermedades y resultados graves derivados de la COVID-19 y necesitan consideraciones adicionales.

Volumen 2: Hoja de ruta para reabrir de forma segura y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes tiene como objetivo ofrecer estrategias iniciales para brindar oportunidades educativas equitativas y adecuadas que aborden el impacto de la COVID-19 en los estudiantes, los educadores y el personal, al enfocarse en estrategias basadas en evidencia para lograr lo siguiente:

- **Satisfacer las necesidades académicas sociales, emocionales, físicas, y de salud mental de los estudiantes, incluso mediante** la satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes; volver a involucrar a los estudiantes; y proporcionar acceso a un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo;

- **Abordar el impacto de la COVID-19 en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, incluido** el cierre de la brecha digital, la implementación de estrategias para acelerar el aprendizaje, la utilización de datos de forma eficaz y el abordaje de las desigualdades de recursos;
- **Apoyar el bienestar y la estabilidad de los educadores y el personal, incluido el** establecimiento de una fuerza laboral de educadores diversa y calificada.

Dentro de estas áreas, este volumen comparte la investigación subyacente, las recomendaciones de implementación y las consideraciones, con un enfoque en los estudiantes desatendidos, y ejemplos de práctica. El Departamento de Educación de EE.UU. (el Departamento) agradece a las más de 60 organizaciones educativas que compartieron investigaciones, recomendaciones, ejemplos y recursos, así como las perspectivas de los estudiantes, las familias y los miembros del personal escolar, que se utilizaron para respaldar el Volumen 2 del Manual sobre la COVID-19. Estas recomendaciones y recursos se enviaron a través de un correo electrónico del Departamento que se compartió ampliamente como parte de los esfuerzos de participación de los interesados del Departamento y se enumeraron en el Volumen 1. El Departamento también organizó seis sesiones de escucha a las que asistieron más de 30 organizaciones para recopilar información sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes, los educadores y el personal y las prácticas prometedoras y para hacer recomendaciones para abordar el impacto de la COVID-19 en la comunidad escolar. La investigación, las recomendaciones, los ejemplos y los recursos que recibió el Departamento también ayudarán a informar las pautas y los recursos futuros emitidos por el Departamento.

Los estados, distritos y escuelas pueden utilizar los fondos del ARP para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las oportunidades educativas que necesitan para tener éxito en respuesta a la COVID-19. De la misma manera que escuchar a la ciencia nos sacará de esta pandemia, debemos escuchar a los investigadores, los educadores, los estudiantes y sus familias para que nos guíen hacia un sistema educativo cambiado que esté diseñado para construir capacidades, apoyar sistemas de mejora continua, y que en su esencia esté comprometido con la equidad, la adecuación y el potencial ilimitado de todos los estudiantes.

[Involucrar a la comunidad escolar](#)

Como se enfatizó en el Volumen 1, a medida que las escuelas y los distritos trabajan para desarrollar e implementar estrategias, incluidas las contenidas en este Volumen, es clave la participación de los educadores y el personal (incluidos los sindicatos), los estudiantes, las familias y la comunidad escolar. Los representantes escolares deben incluir, como mínimo, administradores, maestros, personal especializado de apoyo educativo, proveedores de servicios relacionados, proveedores de educación de primera infancia, consejeros escolares, trabajadores sociales escolares, psicólogos y enfermeras escolares, así como personal de conserjería, personal de transporte, personal de alimentación y representantes de servicios para las familias.

La planificación estratégica de la recuperación a largo plazo debe incluir representantes de estudiantes y padres, e individuos y organizaciones que representan los intereses de los estudiantes, el personal y los padres con discapacidades o con un dominio limitado del idioma inglés. Con ese fin, las escuelas y los distritos escolares deben, además, llevar a cabo una participación activa y específica con los estudiantes y las familias históricamente desatendidos, incluidos los padres de estudiantes de color, estudiantes aprendices de inglés, estudiantes con discapacidades, estudiantes nativos de América del Norte, nativos de Alaska, nativos de Hawái, estudiantes en hogares sustitutos, estudiantes en correccionales y estudiantes sin hogar.

Por ejemplo, en Oak Park, Illinois, antes de la COVID-19 una organización local sin fines de lucro creó un enfoque para la participación familiar y se asoció con líderes de organizaciones de padres

y maestros y los entrenadores de Cultura y Clima del distrito para lanzar [Come Together](#), cenas familiares donde los maestros, las familias y los estudiantes se conectan y trabajan para identificar y resolver los desafíos en su escuela durante el transcurso del año escolar. Durante la pandemia, el grupo cambió con éxito a reuniones en línea, y llegó a casi 2,000 participantes en un esfuerzo por abrir el diálogo sobre el tema del aprendizaje a distancia. En los meses restantes del año escolar, estas reuniones virtuales se centrarán en las transiciones y el apoyo continuo mediante el uso de estrategias de organización comunitaria para llegar intencionalmente a todas las familias.

Este compromiso debe comenzar temprano en el proceso de toma de decisiones y debe ser continuo y colaborativo. Esto ayudará a seleccionar estrategias diseñadas para el cambio sistémico que puedan generar aceptación y capacidad a nivel local a largo plazo.

Requisitos legales

Los distritos y las escuelas pueden usar fondos en virtud del ARP para apoyar las siguientes estrategias e intervenciones para abordar el impacto de la COVID-19, de acuerdo con los requisitos del ARP y las Pautas uniformes en 2 CFR Parte 200 (Código de Reglamentos Federales). Aparte de los requisitos legales y reglamentarios a los que se hace referencia en el documento, el contenido de este volumen no tiene fuerza o efecto de ley y no es obligatorio para el público ni las comunidades escolares. Este documento tiene como único objetivo brindar claridad con respecto a los requisitos existentes según la ley o las políticas de la agencia. Además, este documento no aborda sustancialmente la ley federal de discapacidad, que exige que las escuelas brinden a los estudiantes con discapacidades ciertos servicios educativos y relacionados, y adopten un enfoque individualizado



para brindar servicios educativos y relacionados especializados, de acuerdo con el programa educativo individualizado (IEP) del estudiante, desarrollado en virtud de la Ley IDEA o del plan desarrollado en virtud de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (plan 504) según sea apropiado. Se puede proporcionar orientación adicional sobre estos temas. Para obtener información sobre los derechos de los estudiantes con discapacidades y las obligaciones de las escuelas, consulte la información proporcionada por la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación y la [Oficina para Derechos Civiles](#), ambos del Departamento. Consulte también [los Recursos por COVID-19 para escuelas, estudiantes y familias del Departamento](#).

Aviso Legal

Este documento contiene recursos (incluidos enlaces a esos recursos) que se brindan para la conveniencia 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 podrían contener las opiniones y recomendaciones de varios expertos en la materia, así como texto con hipervínculos, direcciones de contacto y sitios web para 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 conveniencia del lector, este documento contiene ejemplos de recursos y metodologías potencialmente útiles utilizados por estados y localidades. La inclusión de dicha información no constituye un aval por parte del Departamento o del gobierno federal, o una preferencia o apoyo de estos ejemplos en comparación con otros que podrían estar disponibles y presentarse.

I. Creación de entornos de aprendizaje seguros y saludables

a. Satisfacer las necesidades básicas: proporcionar comidas escolares independientemente del entorno educativo

La alimentación saludable es importante para el crecimiento, el desarrollo, el bienestar y el rendimiento académico de los niños y adolescentes. Según el Programa Nacional de Almuerzos Escolares, antes de la COVID-19, alrededor de 22 millones de estudiantes recibían almuerzos gratis o a precio reducido todos los días, lo que les brindaba acceso a esta [necesidad básica](#). De hecho, los niños consumen [hasta la mitad](#) de sus calorías diarias en la escuela. Cuando comenzaron los cierres de escuelas relacionados con la pandemia en marzo de 2020, las escuelas rápidamente se dieron cuenta de que esto podría amenazar o eliminar el acceso de los estudiantes a los servicios de nutrición escolar, incluso si los distritos usaban enfoques híbridos de aprendizaje, y afectar significativamente la capacidad de las escuelas para satisfacer esta necesidad básica.

En respuesta, el Departamento de Agricultura de EE.UU. (USDA) proporcionó [flexibilidades y exenciones](#) que incluyen permitir que las comidas se sirvan en un entorno de recolección desde el auto o a pie, ofrecidas como comidas “[para llevar](#)”. Se pueden proporcionar varias comidas (es decir, desayuno, almuerzo, merienda y cena), así como comidas para varios días a la vez, independientemente de si estén vinculadas a una actividad educativa o de enriquecimiento, y se pueden proporcionar comidas a los padres o tutores sin la presencia de un niño. Los distritos escolares han aprovechado estas flexibilidades y han establecido varios modelos creativos de distribución de alimentos, incluida la distribución en la acera, la entrega a domicilio, la entrega en la ruta del autobús escolar y la entrega en lugares comunitarios accesibles (como los estacionamientos de bibliotecas) durante la instrucción a distancia o híbrida. Estas nuevas estrategias mejoraron las capacidades de las escuelas para proporcionar este recurso fundamental a los estudiantes y sus familias. Puede encontrar información sobre exenciones y flexibilidades aprobadas en la página web de los [Programas de nutrición infantil: Exenciones por la COVID-19 por estado](#).

A medida que más escuelas planean reabrir, la alimentación y la distribución de alimentos seguirán siendo esenciales. El personal de nutrición escolar, las enfermeras escolares y el personal de transporte son miembros vitales de los equipos de reapertura de los distritos y las escuelas. En los casos en los que se han proporcionado menos comidas, podría haber menos dinero procedente de los reembolsos federales y una disminución de los ingresos de los servicios a la carta. Los líderes escolares deben comunicarse con los directores de nutrición para evaluar la situación financiera de los programas de comidas y planificar formas de abordar cualquier desafío exacerbado por la pandemia, incluido el uso de fondos federales proporcionados por el ARP, la Ley de Asignaciones Complementarias en Respuesta y Alivio del Coronavirus (Coronavirus Response and Relief Supplemental Appropriations Act, CRRSA), y la Ley de Ayuda, Alivio y Seguridad Económica por el Coronavirus (Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act, CARES).

Como parte de estos planes, los distritos y las escuelas también deberán implementar protocolos de seguridad relacionados con la COVID-19 para la distribución de alimentos. Los CDC proporcionan [recursos en línea](#) para distribuir de manera segura las comidas escolares, ya sea fuera de la escuela o en la escuela, incluidas una lista de verificación para que los profesionales de la nutrición escolar sirvan comidas en la escuela y estrategias para reducir el hacinamiento, aumentar la ventilación y servir comidas para llevar. Se puede encontrar información detallada sobre los modelos para servir comidas escolares adaptados a la COVID-19 y la adaptación de los espacios escolares en la página web [Distribución segura de comidas escolares durante la pandemia de la COVID-19](#) de los CDC.

Los programas de comidas deben adaptarse para satisfacer las necesidades de la comunidad local y de cada escuela. Aprender sobre estas necesidades puede incluir la realización de encuestas familiares para informar la distribución de los kits de comida (p. ej., si los estudiantes recogen las comidas para una semana o para dos días, la hora del día en que las comidas están disponibles para recoger y si el servicio para llevar, los servicios de entrega o alguna combinación de estos sería más eficaz) y asegurarse de que respondan a las restricciones alimenticias. Los líderes escolares deben diseñar una variedad de horarios de distribución de comidas para garantizar la equidad entre los destinatarios. Por ejemplo, seguir un formato alfabético invariable podría colocar a las familias con apellidos que comiencen con letras de la segunda mitad del alfabeto en desventaja en términos de disponibilidad de alimentos. Los planes de servicio de comidas deben garantizar que haya personal adecuado disponible en un horario lo suficientemente flexible o extendido (con una compensación adecuada o el uso de voluntarios) para mantener los servicios para los estudiantes que reciben enseñanza híbrida o a distancia (p. ej., empaquetar las comidas, dotar de personal a los lugares de comidas para llevar), a la vez que se dota de personal a las cocinas para recibir a los estudiantes con enseñanza en persona.

A medida que los distritos y las escuelas planifican programas de aprendizaje y enriquecimiento de verano, también deben desarrollar un plan para ofrecer programas de comidas en entornos no escolares. El 9 de marzo de 2021, el USDA anunció la extensión a nivel nacional de varias exenciones que permiten que todos los niños continúen recibiendo [comidas nutritivas durante el verano](#) y que permiten que los sitios de distribución de comidas seguras sirvan a todos los niños de forma gratuita, independientemente de los ingresos familiares. Estas flexibilidades se han extendido hasta el 30 de septiembre de 2021. Además, el USDA está ampliando el [programa de Transferencia electrónica de beneficios por pandemia \(Pandemic Electronic Benefit Transfer, P-EBT\)](#) para apoyar a las familias con menores ingresos con niños y reemplazar el valor de las comidas escolares perdidas cuando las escuelas están cerradas. El 22 de enero de 2021, el USDA anunció que aumentaría el beneficio de P-EBT en aproximadamente un 15 %. Además, el ARP expandió la P-EBT durante el año escolar 2020-2021, así como durante los meses de verano.

Como ejemplo de cómo un estado ha abordado este esfuerzo, el Centro de Seguridad Escolar de Tennessee estableció principios al inicio de la pandemia para desarrollar un plan de alimentación escolar. Estos principios incluyen involucrar a la comunidad en las estrategias de nutrición escolar, incluidas las organizaciones comunitarias, tales como programas extracurriculares, refugios, personal de seguridad local y administradores de emergencias y directores de transporte; identificar importantes [protocolos de seguridad en la distribución de alimentos](#), incluso después de reabrir las escuelas; pronosticar las necesidades operativas para 30, 60 y 90 días; organizar el trabajo y determinar líneas claras de responsabilidad; y analizar las lecciones aprendidas durante la pandemia y actualizar los planes para incorporar esas lecciones aprendidas.

La planificación de las comidas debe incluir una evaluación continua de las necesidades de los estudiantes desatendidos, incluidos los estudiantes que no asisten a la enseñanza en persona durante los cinco días completos a la semana, los estudiantes con mucha movilidad, como los estudiantes sin hogar, los jóvenes migratorios y en hogares sustitutos, los estudiantes que han dejado de participar y las poblaciones con recursos alimentarios limitados o requisitos alimentarios restringidos.

Las sugerencias adicionales para satisfacer las necesidades nutricionales de los estudiantes desatendidos incluyen las siguientes:

- Trabajar con la agencia estatal de nutrición para determinar cómo proporcionar comidas gratuitas a los estudiantes durante los programas de aprendizaje y enriquecimiento extracurriculares y durante el verano, incluso a través del [Programa extracurricular](#) y [Programa de servicio de alimentos de verano del USDA](#).

- Proporcionar información y mapas de sitios de comidas en varios idiomas y en múltiples formatos accesibles (p. ej., redes sociales, folletos, llamadas telefónicas, listas de distribución por correo electrónico) y distribuir información a través de socios (p. ej., agencias gubernamentales, organizaciones locales sin fines de lucro, lugares de culto) al tener en cuenta que algunas familias pueden resistirse a acceder a programas y servicios de comidas (p. ej., familias con un miembro sin documentación).
- Apoyar a las familias para que accedan a las comidas durante el aprendizaje híbrido y durante los días no escolares, como fines de semana y feriados. Por ejemplo, a través de la [P-EBT](#), los fondos se proporcionan en tarjetas precargadas a las familias de niños que normalmente recibirían comidas gratis o a precio reducido.
- Asociarse con bancos de alimentos y despensas locales para proporcionar cajas de comestibles junto con las comidas o con los operadores del [Programa de alimentos para el cuidado de niños y adultos](#) (Child and Adult Care Food Program, CACFP) para ofrecer alimentos del CACFP junto con las comidas.
- Establecer equipos de bienestar en la escuela compuestos por representantes de la administración, maestros, asesoramiento, enfermería y personal de apoyo para garantizar que todas las familias necesitadas sean identificadas y se les proporcionen recursos para acceder a alimentos y comidas. Por ejemplo, los miembros del equipo podrían ser asignados a las familias como “administradores de caso” para identificar necesidades específicas y garantizar que las familias tengan acceso a comidas y alimentos nutritivos.



- Cuando corresponda y para aumentar el alcance de los servicios, descentralizar la preparación y distribución de alimentos al activar múltiples cocinas escolares y entregar comidas en las paradas de autobuses escolares o directamente en los hogares de los estudiantes.
- Crear horarios que brinden a las familias acceso equitativo a la distribución de alimentos y flexibilidad en el horario para ofrecerles horarios que sean propicios para las familias trabajadoras. La distribución de alimentos no debe limitarse al horario escolar.
- Proporcionar horarios de recolección flexibles para maximizar el acceso a las comidas en lugares de recolección estratégicamente ubicados. Proporcione paquetes de comidas con comidas para varios días. Para las comidas en la escuela, permita que los estudiantes accedan a las comidas del desayuno incluso después de la campana de la mañana, y permita, además, que los estudiantes traigan comidas para llevar al aula.
- Dotar de personal a los autobuses de entrega con enfermeras escolares, consejeros y trabajadores sociales. Los líderes escolares deben ser conscientes del impacto potencial de contratar oficiales de policía para ayudar con la logística de los sitios de comidas (es decir, ver a la policía puede provocar miedo en algunas familias).
- Asegurar que los enlaces para los estudiantes sin hogar y el personal que brinda servicios a los estudiantes con discapacidades tengan la [información que](#) necesitan para asegurar que los estudiantes puedan acceder a los alimentos dentro y fuera de la escuela y para proporcionar capacitación a los miembros del personal del distrito escolar o de la comunidad en la identificación y servicio a estudiantes sin hogar o estudiantes con discapacidades.
- Garantizar que las políticas no impidan ni retrasen el suministro de comidas gratuitas a los estudiantes debido a cuotas no pagadas.

b. Satisfacer las necesidades sociales, emocionales y de salud mental de los estudiantes

Muchos estudiantes han estado expuestos a traumas, interrupciones en el aprendizaje, aislamiento físico y desconexión de la escuela y de sus compañeros, lo que afecta negativamente su salud mental. Los estudiantes aprenden, asumen riesgos académicos y alcanzan niveles más altos en [entornos de aprendizaje seguro y de apoyo](#) y al ser cuidados por adultos receptivos en los que pueden confiar. Sin embargo, el impacto continuo de la COVID-19 ha contribuido a que los estudiantes tengan experiencias que están lejos de ser universales, en las que los estudiantes desatendidos experimentan una carga desproporcionada de la pandemia. Como resultado, muchos estudiantes pueden requerir apoyos e intervenciones adicionales para asumir riesgos en su aprendizaje y poder alcanzar niveles más altos.

La falta de vivienda, el cuidado de crianza y la justicia juvenil son experiencias adversas que pueden afectar de manera desproporcionada a los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, estudiantes de color, [estudiantes aprendices de inglés](#) y estudiantes con discapacidades. Estas experiencias adversas también pueden crear barreras únicas e importantes para el acceso y la participación en programas y servicios. Los líderes escolares, los educadores y el personal que trabaja con estudiantes con estos entornos deben reconocer la interseccionalidad (las identidades superpuestas) entre estos grupos. Este encuadre ayudará a los educadores a comprender las múltiples capas de disparidades y complejidades que enfrentan los estudiantes afectados y la naturaleza móvil y cambiante de la falta de vivienda, el cuidado de crianza y el sistema de justicia juvenil y el impacto desproporcionado que la COVID-19 ha tenido en estos estudiantes.

La investigación sobre la ciencia del aprendizaje ha establecido que, si bien las experiencias adversas pueden tener efectos profundos en los estudiantes, los entornos y las condiciones de aprendizaje se pueden diseñar de manera que los ayuden a superar estos efectos y a 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. Por ejemplo, California proporciona recursos para crear enfoques de enseñanza basados en recursos, como la pedagogía culturalmente receptiva.

Si bien existe preocupación con respecto al impacto del tiempo de instrucción perdido en relación con el rendimiento académico de los estudiantes, satisfacer sus necesidades sociales y emocionales debe ser fundamental para los esfuerzos por mejorar los resultados académicos de los estudiantes. La enseñanza de habilidades sociales y emocionales puede integrarse con la forma en que los maestros diseñan la instrucción y los tipos de oportunidades de aprendizaje que brindan a los estudiantes. Dicho aprendizaje puede desarrollarse mediante instrucción explícita sobre habilidades sociales, emocionales y cognitivas (incluidas habilidades intrapersonales e interpersonales, resolución de conflictos y toma de decisiones) y al integrar habilidades, hábitos y mentalidades sociales y emocionales dentro de las lecciones y actividades en el aula. Por ejemplo, las Escuelas Públicas de la Ciudad de Baltimore se basaron en esfuerzos de implementación de aprendizaje social y emocional existentes y desarrollaron planes de estudio de aprendizaje socioemocional (social emotional learning, SEL) alineados con grupos de grados y temas semanales en torno a la compasión, la conexión y la valentía.

Las prácticas clave basadas en evidencia que maximizan los beneficios sociales, emocionales y académicos de los estudiantes incluyen las siguientes:

- Crear un marco para satisfacer las necesidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes;
- Construir relaciones sólidas y de confianza entre estudiantes, familias y educadores;

- Establecer entornos seguros, positivos y estables;
- Enseñar explícitamente [habilidades sociales, emocionales y académicas cruciales](#);
- Involucrar activamente a los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas y cultural y lingüísticamente relevantes basadas en expectativas académicas altas para todos los estudiantes;
- Proporcionar comentarios específicos y de apoyo para fomentar el crecimiento de habilidades en todos los dominios;
- Brindar acceso al apoyo de consejeros escolares, psicólogos y miembros del personal de confianza;
- Establecer equipos de bienestar a nivel del establecimiento para abordar las necesidades de SEL tanto de los estudiantes como del personal.

Si bien un enfoque de toda la escuela beneficia a todos los estudiantes, es posible que los profesionales de salud mental de la escuela, como consejeros, trabajadores sociales y psicólogos, necesiten brindar apoyo adicional y más intensivo a los estudiantes con las necesidades más urgentes causadas o exacerbadas por la pandemia. Un marco de sistema de apoyos de varios niveles (multi-tier system of supports, [MTSS](#)), como [intervenciones y apoyos de conducta positivos](#), se basa en una continuidad de prácticas basadas en la evidencia que se ajustan a las necesidades de los estudiantes. Los niveles brindan una cantidad cada vez mayor de apoyo e intervención, desde apoyo que se brinda a todos, luego a algunos, y finalmente, apoyo más intensivo a unos pocos. Los enfoques exitosos de MTSS comienzan con equipos de liderazgo que (1) se reúnen regularmente para recopilar datos de los estudiantes a través de evaluaciones continuas para determinar las necesidades de los estudiantes; (2) controlan el progreso del estudiante; y (3) analizan los datos de toda la escuela para abordar las necesidades nuevas o emergentes para agregar o ajustar personal para proporcionar servicios y experiencia adicionales.

Apoyar la voz de los estudiantes y la elección de cómo aprenden, a menudo denominado “representación de los estudiantes”, también debe considerarse como parte del trabajo por hacer. Por ejemplo, un educador en [Allentown, Pensilvania](#), describe el uso del apoyo académico para permitir que los estudiantes se involucren en una lucha productiva, al brindarles las herramientas para diseñar su propio aprendizaje y tener un propósito en el desarrollo de habilidades de colaboración. Brindar oportunidades para que los estudiantes se expresen y tomen decisiones sobre su aprendizaje después de experimentar un año estresante con muchos factores fuera de su control puede inculcar una conexión con ellos mismos y con los demás.

El SEL puede fomentar la toma de conciencia y la atención plena, lo que en última instancia puede traducirse en ciudadanos más reflexivos y comprometidos que presentan un sentido del deber hacia sus comunidades.¹ Por ejemplo, las actividades en el aula pueden incluir escribir cartas, debatir con compañeros cómo los han impactado los últimos meses, escribir un diario, escribir poesía, realizar trabajos artísticos, tocar música o realizar otras tareas creativas. La [Social Justice Humanitas Academy en Los Ángeles](#) utiliza los consejos como parte de las clases de asesoramiento de su escuela para construir una comunidad y crear un espacio para “[la práctica de escuchar y hablar desde el corazón](#)”. Durante este tiempo, los estudiantes y maestros se turnan para compartir las cosas positivas y difíciles que suceden en sus vidas.

Con esta mentalidad, los educadores pueden considerar cómo la educación cívica puede ser un mecanismo importante para unir las competencias sociales y emocionales aprendidas en la escuela para empoderar a los estudiantes como ciudadanos que están equipados con las habilidades de pensamiento crítico para crear una sociedad mejor. La educación cívica sólida que incluye

investigación sobre acción participativa de jóvenes y oportunidades de activismo en temas que preocupan a los estudiantes, puede beneficiar a todos los estudiantes y, en particular, tiene el potencial de involucrar y animar a los estudiantes de color, los jóvenes LGBTQ+, los estudiantes con discapacidades y los migratorios o provenientes de comunidades de bajos ingresos que enfrentan barreras para la participación cívica.

Un enfoque en todo el distrito o en toda la escuela para satisfacer las necesidades de salud social, emocional y mental que sea sensible al trauma de la COVID-19 y que se base en la equidad puede ayudar a todos los estudiantes a sentirse vistos y valorados. Es importante que los educadores reconozcan que las competencias sociales y emocionales pueden expresarse de manera diferente entre culturas, especialmente al considerar que los jóvenes estudiantes de color están viviendo, presenciando y entendiendo momentos históricos de la historia estadounidense y su lugar en ella. Las escuelas son microcosmos de la sociedad; por lo tanto, [las prácticas culturalmente receptivas](#), las conversaciones intencionales relacionadas con la raza y el aprendizaje socioemocional, y ayudar a los estudiantes a comprender las habilidades que están desarrollando en la escuela, son la base para participar en una democracia y deben ser principios fundamentales en la construcción de un sistema escolar de oportunidades educativas.

Para apoyar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes a medida que las escuelas reabren, se alienta a los educadores a realizar lo siguiente:

- Medir el bienestar social y emocional mediante el uso de encuestas de compromiso;
- Proporcionar tiempo para los controles regulares con los estudiantes y las familias;
- Implementar [círculos restaurativos](#) o “momentos de consciencia” que brinden a los estudiantes un espacio para autorregular sus emociones;
- Establecer reuniones matutinas o al final del día u otros rituales dentro de cada día escolar;
- Brindar oportunidades para que la voz de los estudiantes esté representada en la toma de decisiones en el aula o en la escuela.

Las comunidades escolares que implementan un enfoque socioemocional en toda la escuela por primera vez, o que se encuentran en las primeras etapas de este trabajo, deberán considerar cómo proporcionar un desarrollo profesional extenso para los educadores sobre cómo implementar programas de manera efectiva junto con otro personal escolar, como consejeros escolares y personal extracurricular, para garantizar la coordinación y el apoyo adecuado. Este trabajo es importante para toda la comunidad escolar, y cada miembro de la comunidad participa en la defensa y el mantenimiento de una comunidad escolar segura, inclusiva y acogedora.

El Departamento proporcionará información adicional sobre cómo satisfacer las necesidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes en futuros documentos de orientación y oportunidades de asistencia técnica.

[Apoyar las necesidades de salud mental de los estudiantes](#)

Además de satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, las escuelas también deben estar preparadas para satisfacer las necesidades de salud mental de sus estudiantes. No hay duda de que la COVID-19 ha afectado la salud mental de muchos estudiantes. Por ejemplo, [datos de los CDC](#) muestran que la proporción de visitas de estudiantes al departamento de emergencias relacionadas con la salud mental ha [aumentado drásticamente](#) durante la pandemia. Una encuesta de

la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias informó en diciembre que el 84 % de los directores de escuelas primarias están muy preocupados por las necesidades de salud mental de los estudiantes y el 68 % informa que no tienen suficientes profesionales de salud mental en la escuela para satisfacer adecuadamente esas necesidades.² Además, durante la pandemia, dado que muchos estudiantes desatendidos dependen de los servicios de salud mental en las escuelas, es probable que muchos se queden sin estos servicios si sus escuelas no pueden brindar servicios de telesalud.

Un ejemplo de un programa de salud mental a nivel estatal es el programa SafeUT en Utah. La aplicación gratuita, SafeUT, es un servicio estatal que brinda intervención en casos de crisis en tiempo real a los jóvenes a través del chat en vivo y un programa de información confidencial desde un teléfono inteligente. Se anima a todos los educadores, estudiantes y familias a descargar la aplicación. Los clínicos con licencia en el centro de llamadas 24/7 Crisis Line responden a todos los chats y llamadas entrantes y proporcionan asesoramiento de apoyo o ante crisis, prevención del suicidio y servicios de derivación. Pueden ayudar a cualquier persona con crisis emocionales, que sufra hostigamiento, problemas de pareja, de salud mental o problemas relacionados con el suicidio de una manera privada, sin amenazas y de forma gratuita.

Los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, los estudiantes de color, los estudiantes con discapacidades y los estudiantes aprendices de inglés a menudo enfrentan barreras para diagnosticar y tratar problemas de salud mental que van más allá de la disponibilidad de servicios. Para los estudiantes de color, es más probable que los problemas de salud mental se resuelvan con disciplina en lugar de ser tratados.³ Incluso cuando se proporciona apoyo para la salud mental, es posible que no se utilice. La subrepresentación de personas de color en la profesión médica junto con un historial de racismo institucionalizado en medicina ha llevado a una desconfianza entre muchos hacia el sistema médico y podría impedir que los estudiantes deseen utilizar los servicios proporcionados. Algunos estudiantes cuya lengua materna no es el inglés enfrentan barreras idiomáticas que afectan la calidad de la atención que reciben, lo que puede hacerlos reacios a acceder a la atención. Los estudiantes con discapacidades sensoriales o comunicativas también pueden enfrentar barreras, como tecnología inaccesible o la disponibilidad limitada de profesionales de salud mental con habilidades en el lenguaje de señas, que afectan la calidad de la atención que reciben. Los estudiantes nativos de América del Norte tradicionalmente han tenido tasas de depresión más altas que sus compañeros, y la falta de atención culturalmente competente es una barrera para un tratamiento eficaz.⁴

Es más probable que estos estudiantes vivan en comunidades que han sido más afectadas por la COVID-19, y es más probable que sus escuelas hayan estado cerradas por más tiempo al aprendizaje en persona en comparación con las escuelas en comunidades más prósperas, lo que lleva a necesidades aún mayores de apoyo. Por lo tanto, será especialmente importante que las comunidades escolares que reabren, desarrollen y pongan en funcionamiento un plan para realizar primeros auxilios de salud mental, evaluaciones de salud mental y procedimientos de derivación. Para apoyar estos esfuerzos, se alienta a los líderes de los distritos y de las escuelas a examinar la proporción de consejeros escolares, trabajadores sociales y psicólogos por estudiantes en las escuelas y desarrollar un plan para cumplir con las proporciones recomendadas para cada uno si aún no se cumplen. Las escuelas pueden gastar fondos del ARP para satisfacer cualquiera de estas necesidades.

Los estudiantes con discapacidades que son elegibles en virtud de la IDEA o de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (Sección 504), independientemente de la clasificación de la discapacidad del estudiante, también pueden recibir una variedad de servicios relacionados con la salud mental, como servicios de asesoramiento, servicios psicológicos y servicios de trabajo social en las escuelas, si estos están incluidos en su IEP o plan 504, según corresponda.

También es importante considerar cómo los estados, los distritos escolares y el personal escolar pueden trabajar juntos para ayudar a desestigmatizar el apoyo de salud mental para que los estudiantes se sientan cómodos y seguros al comunicarse o recibir los servicios. Es más probable que los estudiantes de color informen que no sienten que puedan comunicarse con un maestro o consejero si necesitan apoyo de salud mental.⁵ Por lo tanto, es esencial establecer relaciones de confianza entre los educadores, el personal y los estudiantes y sus familias. En la medida de lo posible, los estados, los distritos y las escuelas pueden alinearse y acordar metas compartidas para la salud mental de los estudiantes. Por ejemplo, el [estado de Nueva York](#) emitió una guía de reapertura que requería que todos los distritos escolares y las escuelas establecieran un plan integral de asesoramiento sobre desarrollo; que establecieran un consejo asesor de estudiantes, padres, maestros y profesionales de salud mental en la escuela; y que proporcionaran desarrollo profesional a todo el personal de la escuela sobre cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia.

Para ayudar a eliminar el estigma y garantizar que los estudiantes puedan acceder a los programas de salud mental cuando estén disponibles, la Asociación Americana de Psicología recomienda a los líderes escolares y los educadores lo siguiente:

- Compartir recursos educativos con el personal y los estudiantes que brinden una mejor idea de lo que significa la salud mental;
- Hablar sobre salud mental y darles a los estudiantes la oportunidad de hablar abiertamente sobre la vida, la escuela, el futuro y la ansiedad;
- Hacerles saber a los estudiantes que no están solos y que otras personas están pasando por situaciones similares y asegurarles el tiempo necesario para sanar.

El Departamento también publicará orientación con más información y recursos sobre el apoyo a las necesidades de salud mental de los estudiantes, con un enfoque en los estudiantes desatendidos.

c. Proporcionar a todos los estudiantes acceso a un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo

La interrupción académica que ha causado la COVID-19 ha sido traumática para los estudiantes y sus familias, los educadores y el personal por igual. Durante una parte importante de dos años académicos, lo que significa estar “en la escuela” y las rutinas, expectativas y normas asociadas con esas rutinas han sido muy diferentes de lo que la mayoría de los estudiantes han experimentado alguna vez. Los líderes escolares, los educadores y el personal deben garantizar comunidades física, social y emocionalmente seguras que prioricen la creación de entornos que apoyen a los estudiantes y respondan al trauma experimentado por muchos estudiantes a medida que los edificios escolares reabren para recibir instrucción en persona. Es casi seguro que en cada escuela algunos estudiantes necesitarán apoyo para abordar el aislamiento, la ansiedad y el trauma que han experimentado.

A medida que más escuelas vuelven a abrir para recibir instrucción en persona, los distritos y las escuelas están revisando su abordaje de la seguridad e inclusión escolar, incluidas las políticas de disciplina para garantizar que las implementadas estén diseñadas para brindar el mejor apoyo y respuesta a los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades, que regresan a la instrucción en persona después de la ausencia prolongada debido a la COVID-19. Las investigaciones muestran cada vez más que las prácticas de seguridad y disciplina escolar que crean y mantienen entornos de aprendizaje seguros, estables, positivos, inclusivos y seguros para la identidad de todos los estudiantes son más efectivas para satisfacer las necesidades académicas, sociales, emocionales, físicas y mentales de los estudiantes que enfoques de exclusión de tolerancia cero.⁶ Además, las escuelas seguras e inclusivas pueden brindar el apoyo necesario para volver a involucrar a los estudiantes más desconectados de la escuela durante la pandemia.

Por ejemplo, el papel de los sistemas de escuelas públicas es fundamental en la vida de los estudiantes sin hogar, porque a menudo son la única fuente de identificación y la principal fuente de apoyo para las necesidades de salud física y mental, sociales y emocionales. Los estudiantes sin hogar a menudo quedan desconectados del apoyo crítico cuando las escuelas están cerradas, ofrecen programas muy limitados o no proporcionan transporte.

Localización de estudiantes ausentes y reincorporación de jóvenes desconectados

Algunos investigadores estiman que 3 millones de estudiantes han estado ausentes o no han participado activamente en el aprendizaje a distancia desde el comienzo de la pandemia.⁷ Estos estudiantes tenían más probabilidades de ser estudiantes aprendices de inglés, estudiantes con discapacidades, estudiantes en hogares sustitutos, estudiantes sin hogar, estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, jóvenes nativos de América del Norte y estudiantes migratorios. Los estudiantes **LGBTQ+**, especialmente aquellos que son negros o nativos de América del Norte, tienen **más probabilidades que otros** de quedarse sin hogar. Las razones de sus ausencias o falta de acceso a instrucción o apoyo son variadas. Los jóvenes nativos de América del Norte, negros y latinos en particular tenían menos probabilidades de tener conexiones consistentes a banda ancha de alta velocidad para participar en el aprendizaje a distancia.⁸

El acceso al apoyo integrado para estudiantes también ha sido un desafío. Un estudio reciente financiado por el gobierno federal examinó una muestra representativa a nivel nacional de sitios web de 3,511 escuelas públicas tradicionales, escuelas autónomas y escuelas privadas y encontró que la instrucción y los recursos académicos más extensos estaban dirigidos a la población general, y los estudiantes aprendices de inglés y los estudiantes con discapacidades recibían menos apoyo.⁹ Debido a la dificultad de implementar servicios a distancia, los estudiantes aprendices de inglés perdieron oportunidades de practicar sus habilidades lingüísticas con otros, y muchos estudiantes con discapacidades perdieron oportunidades de recibir la instrucción académica requerida o los servicios

relacionados, como orientación y capacitación en movilidad, servicios de terapia del habla, ocupacional o fisioterapia y otros apoyos individualizados en casa que hubieran recibido mientras asistían a la escuela en persona.¹⁰

Independientemente del motivo de sus ausencias, los funcionarios del distrito escolar deben trabajar rápidamente para localizar y volver a involucrar a los estudiantes que están ausentes o desconectados de manera crónica. Estos esfuerzos deben realizarse de manera no punitiva; las acciones punitivas incluyen no promover a los estudiantes al siguiente grado, reprobarlos en un curso y dirigir a los padres a la corte de absentismo escolar. Las escuelas también deben considerar los desafíos únicos para los adolescentes creados por la COVID-19 a medida que diseñan sus enfoques para la reincorporación. Muchos estudiantes adolescentes pueden tener nuevas responsabilidades familiares como resultado de la pandemia, como tener que ayudar a mantener económicamente a la familia o cuidar a un miembro de la familia. En estos casos, deben proporcionarse flexibilidades adicionales.

La práctica ha demostrado que el acercamiento personal es una forma prometedora de volver a involucrar a los estudiantes y sus familias. El acercamiento personal a los estudiantes debe ser realizado por un funcionario de la escuela en lugar de las fuerzas de seguridad o la policía de la escuela porque la presencia de las fuerzas de seguridad o de la policía de la escuela puede causar confusión o ser intimidante involuntariamente. Por ejemplo, las escuelas del condado de Hillsborough en La Florida tenían más de 7,000 estudiantes desaparecidos al comienzo del año escolar 2020. Enviaron trabajadores sociales en una campaña de tocar puertas a hogares, hoteles, moteles y refugios; crearon páginas de redes sociales en español para llegar a su población mayoritaria de estudiantes latinos; y tableros de COVID-19 compartidos 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 de la comunidad virtual, y establecieron aún más una transparencia que promovió la confianza. Para diciembre de 2020, las escuelas del condado de Hillsborough habían localizado a todos menos a 300 de sus estudiantes.

En Green Cove Springs, Florida, los líderes de las escuelas secundarias utilizaron conversaciones individuales para permitir a las familias expresar abiertamente sus preocupaciones de reapertura y crear un diálogo para abordar las preocupaciones de la comunidad sobre el regreso a la instrucción en persona. Otros distritos escolares, como [Oakland Unified](#) en California, proporcionaron estipendios a los maestros que pasaban tiempo fuera de su horario laboral habitual para localizar y volver a involucrar a los estudiantes que estaban ausentes de manera crónica.

Otro ejemplo de apoyo a los estudiantes que se encuentran sin hogar es el trabajo que realizó el [Departamento de Educación de Ohio](#) para reutilizar los fondos del [programa de Educación para Niños y Jóvenes sin Hogar McKinney-Vento](#). Ohio reutilizó los fondos de actividades estatales para proporcionar más fondos a los distritos escolares y brindó orientación sobre cómo los distritos escolares podrían apoyar aún más los enlaces con los estudiantes sin hogar para satisfacer las necesidades de una población que probablemente había aumentado.

Para apoyar a los estudiantes de familias migratorias, los estados que han reportado éxito en la localización de estudiantes tienen reclutadores del [Programa de Educación para Migrantes](#) que tienen horarios de trabajo flexibles durante la semana, fines de semana, noches y durante el verano y que están asignados a campus específicos. Este personal tiene la libertad de explorar la comunidad y los lugares de trabajo en busca de trabajadores agrícolas y visitar a las familias en sus hogares.

Un ejemplo de cómo se están formando asociaciones para apoyar los esfuerzos para volver a involucrar a los estudiantes después de las interrupciones de la COVID-19 es la asociación entre [City Year](#), un programa de AmeriCorps que trabaja con escuelas de escasos recursos en todo el país, y el Everyone Graduates Center de la Johns Hopkins University. Esta asociación tiene como objetivo ayudar a los educadores a establecer rápidamente prácticas que fortalezcan la conexión

de los estudiantes con la escuela y ha apoyado una [Action Community](#) de escuelas 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. Las estrategias incluyeron la creación de rutinas divertidas, como elegir una canción temática de la clase para marcar los momentos clave en el día escolar para motivar a los estudiantes y garantizar un tiempo de descanso para el movimiento físico. Con los tipos de estrategias de acercamiento que se destacan en esta sección y un espíritu de unidad, los estudiantes y sus familias pueden sentir una conexión más fuerte con sus comunidades escolares para recuperarse de un año agitado. Además de las comunidades reincorporadas, dichas estrategias también pueden ayudar a las agencias educativas estatales a determinar un recuento de inscripciones más preciso para fines de asignación de fondos para el inicio del año académico 2021-2022.

Construir entornos de aprendizaje seguros e inclusivos

Según [datos recientes](#) de la Encuesta Escolar de la Evaluación nacional del progreso educativo (National Assessment of Educational Progress, NAEP) de 2021 publicada por el Instituto de Ciencias de la Educación (IES) del Departamento, mientras que un número creciente de escuelas ofrecen instrucción en persona a tiempo completo, existen disparidades significativas en cuanto a quién accede a la instrucción en persona entre los estudiantes por raza y etnia. Según datos de febrero de 2021, más de la mitad de todos los estudiantes negros, latinos y asiáticos de cuarto grado aprendieron en un entorno completamente a distancia, y los estudiantes asiáticos tuvieron la tasa más baja de aprendizaje en persona con un 15 %. En comparación, en el mismo período de tiempo, aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes blancos aprendieron de forma totalmente a distancia, y aproximadamente la mitad de los estudiantes blancos aprendieron en persona a tiempo completo. El trabajo de reabrir las escuelas de manera segura y volver a involucrar a los estudiantes incluye reconocer que incluso mientras las escuelas continúan reabriendo, algunas familias negras, latinas y asiáticas en todo el país podrían dudar más en enviar a sus hijos de regreso a la escuela por una variedad de razones, incluidas las relacionadas a la seguridad. Comprender por qué algunos estudiantes de color eligen no regresar cuando se les presenta la opción del aprendizaje en persona es fundamental, ya que las escuelas están trabajando para volver a involucrar a estos estudiantes.

Aunque los datos muestran que el aprendizaje a distancia ha sido en gran medida perjudicial para el [desempeño académico](#) de los estudiantes, algunas familias han expresado dudas en volver al aprendizaje en persona, al citar razones relacionadas con la seguridad física, mental y emocional y más. Si bien no existe un estudio único que capture los puntos de vista representativos de todas las familias, algunas familias han proporcionado una variedad de razones para no regresar aún al aprendizaje en persona. Por ejemplo, algunas familias asiáticas [informan](#) temores de que sus hijos experimenten presión de sus compañeros u otro tipo de acoso por la pandemia en función de su raza. Para algunos estudiantes negros, la exclusión escolar anterior a la pandemia, entre otros factores, puede afectar la voluntad de las familias negras de enviar de nuevo a los estudiantes a la instrucción en persona. Antes de la pandemia, los estudiantes negros constituían el 15 % de la población de las escuelas públicas, pero representaban el 39 % de los estudiantes suspendidos, una sobrerrepresentación de 23 puntos porcentuales.¹¹ Además, aunque los estudiantes se han alejado del aprendizaje en persona, muchos han experimentado traumas adicionales de salud, económicos y sociales: las personas de color tienen más probabilidades de haber experimentado la pérdida de sus seres queridos debido a la pandemia, el hambre debido a los despidos de miembros de la familia y el estrés de las responsabilidades adicionales de cuidar o combinar un trabajo mientras están en la escuela.¹²

Aunque los estudiantes están protegidos contra la discriminación racial en las escuelas en virtud del Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964, los estudiantes y las familias aún experimentan racismo y prejuicios implícitos en sus vidas dentro y fuera de la escuela. Los esfuerzos para reincorporar estudiantes de color pueden ser apoyados al trabajar directamente para abordar cualquier sentimiento de muchos años de [desconfianza](#) que deriva de las [experiencias de los estudiantes y las](#)

[familias de color](#) en la escuela antes de la pandemia y que pueden haber sido exacerbado por eventos del último año dentro y fuera del contexto escolar. Los educadores y el personal deben proporcionar entornos de aprendizaje seguros, acogedores e inclusivos a medida que comienzan a reconstruir la confianza, vuelven a involucrar a los estudiantes y se recuperan de los impactos de la COVID-19. Por ejemplo, las escuelas pueden comenzar a volver a involucrar a los estudiantes y sus familias a través de encuestas, acercamiento personal o foros para escucharlos directamente.

Una forma de generar esa confianza puede ser garantizar que las políticas y prácticas escolares no perpetúen aún más las disparidades raciales. Esto incluye volver a examinar el uso de prácticas disciplinarias de exclusión, que tienen un impacto desigual en los estudiantes de color que con frecuencia son disciplinados con más dureza que sus compañeros blancos, especialmente por ofensas subjetivas. Los líderes escolares deben considerar la adopción de las estrategias mencionadas anteriormente, como servicios integrales, asesoramiento sobre salud mental, aprendizaje socioemocional, planes de estudio cultural y lingüísticamente inclusivos y un sistema de apoyo de varios niveles en toda la escuela. Todos los estudiantes deben sentirse seguros y aceptados en sus comunidades escolares.¹³ Esto también incluye la creación de [aulas seguras para la identidad](#) y escuelas que [apoyen](#) a nuestros estudiantes LGBTQ+.

Los líderes de las escuelas y del distrito marcan el tono de la cultura y el clima escolar. Los educadores y el personal deben utilizar estrategias [basadas en la evidencia](#) para crear y sostener las políticas de seguridad escolar y disciplina que adoptan un enfoque holístico, no punitivo y no excluyente al apoyo de las necesidades académicas de los estudiantes y el abordaje de su trauma. Deben considerar el uso de fondos federales para proporcionar desarrollo profesional para ayudar a los educadores y al personal a desarrollar enfoques más equitativos e inclusivos para el ambiente escolar, especialmente mientras trabajan para volver a involucrar a los estudiantes en su regreso seguro a la escuela. Una encuesta nacional de directores de escuelas primarias realizada justo antes de la pandemia encontró que el ambiente escolar y el desarrollo profesional relacionado con el desarrollo social eran los temas más solicitados para el desarrollo profesional. La pandemia ha hecho que la necesidad de garantizar un ambiente escolar seguro sea aún más crítica que antes. Se debe considerar invertir en desarrollo profesional de alta calidad para apoyar la implementación de estas prácticas.¹⁴

Aunque brindar oportunidades intencionales para desarrollar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, que se tratan con más detalle en la sección anterior, es de vital importancia para el trabajo futuro, los educadores y el personal también necesitarán herramientas para comprender y responder de manera efectiva al trauma de los estudiantes. Adoptar un enfoque basado en el trauma en toda la escuela puede ayudar a encontrar a los estudiantes donde se encuentran, en particular para aquellos que provienen de familias que experimentan desempleo, pérdida de familiares y amigos, y el dolor colectivo y la carga del racismo sistémico, incluidos los trastornos del año pasado. Este trabajo comienza al proporcionar desarrollo profesional de alta calidad para todos los educadores y el personal sobre prácticas de enseñanza y atención informadas sobre el trauma. Los [recursos](#) sobre prácticas informadas sobre el trauma y otros enfoques para garantizar entornos de aprendizaje seguros e inclusivos se pueden encontrar en el [Safer Schools and Campuses Best Practices Clearinghouse](#) (Centro de intercambio de información sobre Mejores prácticas para escuelas y campus más seguros) del Departamento.

El desarrollo profesional para todos los educadores y el personal escolar debe ayudar a las personas a identificar y abordar los prejuicios en sí mismos y en sus comunidades, y ayudar a los equipos escolares a reemplazar las prácticas de disciplina de exclusión con los apoyos sociales y emocionales más adecuados para abordar los impactos de la COVID-19, incluidos [enfoques de justicia restaurativa](#), aprendizaje socioemocional e [intervención y apoyos de conducta positivos](#). Las prácticas de disciplina positiva deben reconocer la experiencia vivida de todos los estudiantes, incluida la implementación de códigos de vestimenta culturalmente inclusivos que no perpetúen los estereotipos de género, y la creación de un entorno que promueva la pertenencia.



Entornos de aprendizaje físicamente saludables

Como se describe en el [Volumen 1 del Manual sobre la COVID-19](#), los CDC recomiendan cinco estrategias de prevención clave para reabrir escuelas de manera segura:

1. Uso universal y correcto de las mascarillas;
2. Distanciamiento físico;
3. Lavado de manos y protocolo para síntomas respiratorios;
4. Limpieza y mantenimiento de instalaciones saludables, incluida la ventilación adecuada de escuelas;
5. Rastreo de contactos combinado con aislamiento y cuarentena, en colaboración con las pautas de los departamentos de salud estatales, locales, territoriales o tribales relevantes.

Estas estrategias funcionan mejor combinadas y los distritos escolares deben hacer todo lo posible para abordar otros problemas de infraestructura, como garantizar que las necesidades preexistentes de ventilación, techo y plomería no inhiban los entornos de aprendizaje saludables a medida que los estudiantes regresan a los edificios escolares a tiempo completo.

Los administradores del edificio, en particular, deben estar en comunicación con el equipo de conserjería todos los días para garantizar que se sigan las recomendaciones para la limpieza y desinfección de las instalaciones y para abordar cualquier inquietud de manera proactiva. Los directores deben tener el hábito de recorrer el edificio para controlar la limpieza y proporcionar soluciones en áreas de necesidad. Esto puede incluir, entre otros, cambiar o ampliar los horarios de conserjería para maximizar la limpieza, aumentar el presupuesto para garantizar que los suministros

y el personal necesarios estén disponibles y comunicar los protocolos de limpieza a las familias para aliviar las preocupaciones sobre la propagación del virus que causa la COVID-19.

La importancia de ventilar bien los espacios se extiende más allá de prevenir la propagación de la COVID-19. Muchos estudiantes asisten a edificios escolares en ruinas con ventanas que no se abren, sistemas de calefacción, ventilación y aire acondicionado (heating, ventilation, air conditioning, HVAC) obsoletos que son costosos de reemplazar o actualizar, y otros peligros ambientales como el moho y las fugas que contribuyen a la mala calidad del aire. Un informe de la Oficina de Contabilidad General de EE.UU. de 1996 descubrió que en 15,000 escuelas circulaba aire no apto para respirar.¹⁵ Desafortunadamente, no ha cambiado mucho con respecto a la mala calidad del aire en las escuelas 25 años después. El año pasado, sobre la base de un estudio realizado justo antes de la pandemia, la agencia, renombrada Oficina de Contraloría (Government Accountability Office, GAO) de EE.UU., estimó que 4 de cada 10 distritos escolares en todo el país necesitan reemplazar sus sistemas HVAC en al menos la mitad de sus escuelas, lo que representa alrededor de 36,000 escuelas en todo el territorio que necesitan actualizaciones de HVAC.¹⁶ No solo las malas condiciones físicas exacerban los problemas de salud en una pandemia que afecta de manera desproporcionada a las comunidades que experimentan pobreza y las comunidades de color, sino que esos problemas de salud hacen que los estudiantes falten a la escuela, lo que afecta negativamente el desempeño académico.¹⁷ Los estados y distritos escolares deben hacer todo lo posible para garantizar que las instalaciones escolares sean saludables para no perpetuar aún más estas desigualdades.

Los líderes de los distritos y de las escuelas en estas comunidades enfrentan decisiones difíciles sobre fondos, pero la salud y el bienestar físico y mental y el aprendizaje sufrirán si los estudiantes, los educadores y el personal aprenden y trabajan en entornos que los enferman o los mantienen



enfermos. Si las escuelas no pueden hacer que sus sistemas HVAC cumplan con los estándares recomendados de salud y seguridad relevantes (p. ej., los [estándares respaldados por los CDC](#)) en el corto plazo, existen [medidas de prevención rentables como filtros de aire y limpiadores](#) que se pueden utilizar de forma provisoria. Los educadores pueden buscar oportunidades para sacar a los estudiantes al aire libre en la medida de lo posible, incluido el recreo al aire libre, los descansos periódicos de las mascarillas y el tiempo de aprendizaje en la naturaleza. Algunas escuelas de la ciudad de Nueva York han convertido los techos aglomerados normalmente reservados para la actividad física en espacios de aulas al aire libre cuando el clima lo permite. Muchas escuelas en climas más templados, como Arizona, han abierto espacios de aprendizaje al aire libre para que los usen todos los niveles de grado y todas las materias. Proporcionar calidad de aire limpio en todas las escuelas es un compromiso que las agencias estatales y locales se esfuerzan por cumplir. También debe ser parte de los esfuerzos interinstitucionales del estado y el distrito garantizar que fuera de las escuelas, los estudiantes y sus familias vivan en comunidades con aire limpio.

Garantizar entornos físicamente saludables incluye más que solo actualizaciones en la ventilación. El informe de la GAO de 2020 descubrió que el 54 % de los distritos escolares necesitan reemplazar [múltiples](#) sistemas de construcción que incluyen techos y plomería, por ejemplo. Al menos una cuarta parte (26 %) de los distritos escolares del país necesitan actualizar o reemplazar al menos seis sistemas en muchas de sus escuelas. El acceso al agua potable y para cocinar no estaba garantizado en todas las escuelas públicas antes de la pandemia. Para los distritos escolares con edificios escolares y sistemas de plomería más antiguos, los funcionarios deberán tener en cuenta el agua estancada debido a cierres prolongados. Es posible que deban realizar pruebas para garantizar que el agua esté limpia para lavarse las manos y beber de manera segura, entre otras preocupaciones de salud.¹⁸ Los daños en techos y cielorrasos que ocasionaron goteras, humedad y caída de escombros en las escuelas antes de la pandemia no proporcionaron entornos seguros de aprendizaje y trabajo para los estudiantes y el personal y será especialmente crítico abordarlos.

II. Atender el tiempo de instrucción perdido

a. Acelerar el aprendizaje a través de enfoques de instrucción, tutoría y tiempo de aprendizaje ampliado

La investigación inicial muestra el impacto desproporcionado de la pandemia en los logros de los estudiantes que ya estaban desatendidos, incluidos los estudiantes de color. Estudios recientes han utilizado datos de evaluaciones de otoño de 2020 para medir hasta qué punto la pérdida de tiempo de instrucción está afectando el desempeño de los estudiantes. Una comparación de los datos de la evaluación de las Medidas de Crecimiento de Progreso Académico de la Asociación de Evaluación del Noroeste (Northwest Evaluation Association, NWEA) del otoño de 2020 con los datos de otoño de 2019 descubrió que los estudiantes de 3.º a 8.º grado se desempeñaron de manera similar en lectura a los estudiantes de los mismos grados en el otoño de 2019, pero alrededor de 5 a 10 puntos percentiles más bajo en matemáticas. Además, el estudio descubrió que la mayoría de los estudiantes había logrado algunos avances en el aprendizaje tanto en lectura como en matemáticas desde la primavera de 2020; sin embargo, los avances en matemáticas fueron más bajos que el promedio en comparación con años anteriores.¹⁹ Asimismo otro estudio descubrió que las brechas de desempeño que existían antes de la pandemia persistieron durante el año pasado y, en algunos casos, se ampliaron.²⁰ Los investigadores también notaron que algunos estudiantes se han desvinculado de la educación, por lo que es posible que los resultados de estas evaluaciones no incluyan datos para esos estudiantes.

Acelerar el aprendizaje brinda oportunidades para que los estudiantes aprendan a nivel de grado en lugar de a través del seguimiento o la recuperación, lo que puede reducir las oportunidades educativas para los estudiantes y podría llevarlos a perder el compromiso. La aceleración se basa en lo que los estudiantes ya saben como una forma de acceder a nuevos aprendizajes. Los estudios han demostrado que cuando los estudiantes relacionan los conocimientos previos con la nueva información, mejoran en hacer inferencias y retener la nueva información de manera más eficaz.²¹ La colaboración entre los socios que brindan apoyo adicional a los estudiantes y los educadores en el aula es fundamental. Las escuelas y los distritos deben organizar los programas de una manera que permitan tiempo para que haya una comunicación bidireccional continua. La aceleración del aprendizaje se enfoca en diagnosticar rápidamente las brechas en las habilidades y conceptos críticos que pueden impedir que los estudiantes accedan a los cursos a nivel de grado. La aceleración brinda instrucción en conocimientos previos y enseñanza del requisito previo de habilidades que los estudiantes necesitan para aprender a un ritmo que les permite mantenerse involucrados en el contenido de nivel de grado y sienta las bases para un nuevo vocabulario académico.

Los educadores se enfrentan a tres preguntas clave para determinar las intervenciones más adecuadas para la aceleración: 1) ¿Dónde está cada estudiante en su dominio de las habilidades y conceptos críticos?, 2) ¿Qué intervenciones son más efectivas? y 3) ¿Cuándo se llevará a cabo el aprendizaje acelerado? En cuanto a la última pregunta, la aceleración del aprendizaje puede llevarse a cabo antes, durante o después de la jornada escolar; en los fines de semana; durante las vacaciones escolares; o durante el verano. Las escuelas pueden incorporar el aprendizaje acelerado en materias optativas y el tiempo de aprendizaje ampliado para proporcionar más tiempo en la escuela para abordar materias desafiantes. Esta sección abordará cuatro enfoques, cada uno de los cuales se puede utilizar en combinación con los demás:

- 1. Aceleración en la escuela;**
- 2. Programas de tutoría;**
- 3. Programas extracurriculares;**
- 4. Aprendizaje y enriquecimiento de verano.**

Para determinar modelos de intervención apropiados basados en evidencia, las escuelas deben considerar el alcance de la necesidad de aceleración, los recursos y el personal disponibles para apoyar las intervenciones, el aporte familiar y los socios existentes, como organizaciones comunitarias, que podrían apoyar la intervención.

Aceleración en la escuela

Para abordar el tiempo de instrucción perdido, se alienta a los educadores a pensar de manera diferente sobre el tiempo, los niveles de grado y la colaboración. Los enfoques clave incluyen lo siguiente:

- Asegurar que los educadores y los equipos a nivel de grado tengan tiempo para aprender [nuevas estrategias de instrucción](#) para la aceleración y para coordinar en garantizar que los estudiantes aprendan sin depender de la recuperación o de prácticas instructivas fuera de la clase. Es decir, los instructores (y los socios o tutores, según sea posible) pueden proporcionar los apoyos necesarios para los estudiantes dentro del contexto del trabajo a nivel de grado y dentro del entorno del aula;
- Utilizar evaluaciones de alta calidad, como evaluaciones diagnósticas y formativas, que brindan información oportuna para ayudar a los educadores a saber dónde enfocarse para determinados estudiantes. Los educadores deben diferenciar la instrucción sin realizar un seguimiento de los alumnos ni atenderlos de forma desigual;
- Pedir a los maestros líderes y líderes de instrucción del distrito que identifiquen el contenido crítico (p. ej., estándares de “prioridad” o “poder”) en el cual enfocarse. Para evitar abrumar a los estudiantes, concéntrese en los conocimientos y habilidades más esenciales, particularmente en el contenido que es fundamental para los niveles de grado subsiguientes. Un [recurso para la enseñanza y el aprendizaje](#) durante la pandemia de COVID-19 incluye información adicional sobre este concepto;
- Hacer tiempo para que los maestros colaboren en todos los niveles de grado. Es posible que los educadores necesiten realinear su enfoque en la primavera, el verano y el otoño de 2021 y según sea necesario después, para ayudar a que los estudiantes se vuelvan a poner al día;
- Apoyar a los educadores en el uso de enfoques en la aceleración que prioricen la participación de los estudiantes y la colaboración entre compañeros, incluso a través del aprendizaje basado en proyectos y oportunidades para que los estudiantes se apoyen mutuamente en su aprendizaje;
- En el caso de los estudiantes con mucha movilidad, cuando estos se inscriben en una nueva escuela o un nuevo distrito, conseguir los registros del estudiante y conectarse con un consejero o maestro de la escuela de origen para garantizar que el estudiante se inscriba rápidamente, se coloque en el grado correcto y se le otorguen créditos por el trabajo ya terminado.

A nivel del sistema, se alienta a los líderes educativos a considerar si optar por un día, una semana o un año ampliado para proporcionar tiempo de instrucción adicional. Si bien cada uno de estos enfoques tiene el potencial de beneficiar a los estudiantes, el tiempo adicional debe usarse de manera efectiva, lo que incluye brindarles a los estudiantes acceso a una educación integral y oportunidades de enriquecimiento, y el personal debe recibir el apoyo y la compensación adecuados.

La COVID-19 también ha [impactado](#) el número de estudiantes que se matriculan en la educación superior después de terminar la escuela secundaria. Existe una serie de estrategias que las escuelas secundarias pueden implementar para apoyar una transición exitosa:

- Aprovechar los datos y la tecnología para facilitar el [asesoramiento universitario mejorado](#), [programas puente de verano](#), asistencia a estudiantes y familias para conocer el [proceso de ayuda financiera](#), y otras actividades con una trayectoria de mejora del acceso a la educación

superior y el éxito en esta. Los distritos deben enfatizar los esfuerzos de acercamiento y participación con los estudiantes universitarios de primera generación, que se pueden realizar en asociación con organizaciones comunitarias.

- Apoyar la [doble inscripción](#) y las [escuelas secundarias preuniversitarias](#), la cual aumenta la preparación e inscripción en la educación superior, según estudios. Estos programas pueden servir como mecanismos efectivos para exponer a los estudiantes de secundaria a que tomen cursos universitarios, proporcionando una estrategia de reincorporación a la universidad para los estudiantes que corren el riesgo de no continuar con la educación superior al graduarse de la escuela secundaria. Las [investigaciones](#) sugieren que estas experiencias de inscripción doble o simultánea deben estar bien diseñadas con apoyos escalonados para garantizar experiencias y resultados equitativos para todos los estudiantes.
- Proporcionar trayectorias universitarias y profesionales que integren cursos académicos rigurosos, educación técnica y profesional, aprendizaje basado en el trabajo y servicios de apoyo. La evidencia de múltiples enfoques hacia trayectorias universitarias y profesionales, como [Academias Profesionales](#), [Aprendizaje vinculado](#), y [P-Tech](#), demuestra que aumentan la preparación para la educación superior, entre otros resultados. El [aprendizaje basado en el trabajo](#) puede mejorar la participación de los estudiantes, lo cual es especialmente importante durante la recuperación de la COVID-19, ya que muchos estudiantes se han desvinculado del aprendizaje.
- [Ayudar a los estudiantes](#) a completar su formulario Free Application for Federal Student Aid (Solicitud Gratuita de Ayuda Federal para Estudiantes o la FAFSA®), que es el primer paso que los estudiantes y las familias pueden dar para acceder a fondos federales para la educación superior. Además de la ayuda federal para estudiantes, presentar el formulario FAFSA también puede generar oportunidades de ayuda de algunos estados, instituciones de educación superior y organizaciones privadas.

Tutoría de alta calidad

Una estrategia para la que los distritos también pueden usar los fondos del ARP es la tutoría. Debido a que los fondos del ARP están disponibles para gastarse hasta septiembre de 2024, los distritos podrán contratar y retener tutores para el momento crítico cuando los estudiantes más necesitarán ayuda. La tutoría puede ser una intervención eficaz para una amplia gama de estudiantes [si se implementa de formas particulares](#). La tutoría de dosis alta (es decir, tutoría que es proporcionada constantemente por tutores o educadores debidamente capacitados, al menos tres días a la semana durante al menos 30 minutos cada vez en grupos de cinco o menos estudiantes), dirigida por un maestro certificado o un paraprofesional, y que se lleva a cabo durante el día escolar tiende a tener el mayor impacto.²² Al programar la tutoría durante el día 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.

Un ejemplo del uso de la tutoría a nivel estatal es proporcionado por el Departamento de Educación de Luisiana, que está fomentando la tutoría para todos los estudiantes, al recomendar que ocurra en dosis altas (al menos 30 minutos tres veces por semana) y proporcionar materiales integrales alineados con los estándares académicos del estado a través del [programa Accelerate \(Aceleración\)](#). En 2007, cuatro estudios revisados por el What Works Clearinghouse (Centro de intercambio de información sobre qué funciona) del Departamento descubrieron que la tutoría entre compañeros tuvo efectos positivos

en el desarrollo del idioma inglés para [estudiantes aprendices de inglés](#). En cambio, es poco probable que las tutorías menos formales e inconsistentes, que se llevan a cabo en grupos más grandes sin conexión con el contenido del aula, ayuden a los estudiantes.

Más recientemente, un [estudio](#) del Laboratorio de Educación de la University of Chicago muestra que la tutoría intensiva y personalizada puede duplicar o triplicar la cantidad de matemáticas que aprenden los estudiantes de secundaria cada año, aumentando así sus calificaciones y reduciendo las fallas en los cursos tanto en matemáticas como en otras asignaturas. El programa incluido en el estudio refleja las características descritas anteriormente de la tutoría efectiva. Proporcionada a los estudiantes del sistema de Escuelas Públicas de Chicago, los estudiantes de 9.º y 10.º grado recibieron de 45 a 50 minutos de instrucción en matemáticas personalizada en grupos de dos estudiantes por tutor. Los tutores trabajaron en estrecha colaboración con los maestros, los estudiantes y las familias, y complementaron el aprendizaje en el aula para ayudar a los estudiantes a cumplir con los estándares de nivel de grado. El estudio muestra que estos avances en el aprendizaje de los estudiantes persistieron a lo largo del tiempo y aumentaron los logros en otros cursos. Las inversiones en este tipo de enfoques en la tutoría pueden ser particularmente efectivas para abordar el impacto de la COVID-19.

Lista de verificación de prácticas de tutoría basadas en evidencia²³

La mejor evidencia disponible sugiere que los educadores deberían realizar lo siguiente:

- ✓ **Utilizar tutores que son educadores capacitados.** La tutoría funciona mejor cuando está dirigida por maestros, paraprofesionales, candidatos a maestros, maestros recientemente retirados o tutores altamente capacitados que reciben un estipendio (p. ej., miembros de AmeriCorps) y cuando se proporciona tiempo para la planificación y la colaboración con los maestros de aula.
- ✓ **Siempre que sea posible, realizar tutorías durante el día escolar.** Los programas de tutoría que se llevan a cabo durante el día escolar parecen tener los mayores efectos. También se ha demostrado que los programas de tutoría extracurriculares tienen efectos positivos, aunque menores.
- ✓ **Proporcionar tutorías de dosis alta cada semana. Por ejemplo,** los programas que incluían frecuencias (p. ej., diariamente 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.
- ✓ **Alinear con un plan de estudios básico basado en evidencia o utilizar un programa y prácticas basados en evidencia.** 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.²⁴
- ✓ **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 dosis alta.

Programas extracurriculares

Para apoyar a los estudiantes, los distritos y las escuelas llevan mucho tiempo ofreciendo programas antes y después del día escolar regular, así como los fines de semana o durante las vacaciones escolares. Estos programas pueden ayudar a los estudiantes a volver a la rutina educativa, a sentirse conectados con sus compañeros, escuelas e instructores, a aumentar la instrucción del contenido académico que quizás aún no hayan dominado y a brindar oportunidades de enriquecimiento.

Los fondos de programas como el [Nita M. Lowey 21st Century Community Learning Centers Grant Program](#) y el [ARP](#) pueden utilizarse para apoyar programas extracurriculares de alta calidad, con el objetivo de brindarles a los estudiantes oportunidades importantes de apoyo académico y acceso a oportunidades de enriquecimiento que ayudan a desarrollar habilidades sociales, emocionales y de liderazgo. Estos beneficios son particularmente importantes para los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, los estudiantes que tienen dificultades y los estudiantes que corren el riesgo de una posterior desconexión académica. Los programas extracurriculares de alta calidad han demostrado efectos positivos en los logros de los estudiantes en matemáticas y artes de lenguaje, y los programas fuertemente arraigados en el contexto escolar también pueden tener un impacto positivo en los resultados de los estudiantes relacionados con la escuela, incluida una mayor confianza en sí mismos, un mayor compromiso cívico, una mejor asistencia a la escuela, una mejor graduación de la escuela secundaria y disminución de la delincuencia.²⁵

Para acelerar mejor el aprendizaje, los programas extracurriculares deben incluir enfoques basados en evidencia. Lo ideal es que los programas:

- Estén dirigidos a los estudiantes que necesitan apoyo adicional (incluido el uso de la información proporcionada por las evaluaciones diagnósticas);
- Tengan maestros certificados que imparten la instrucción académica;
- Involucren a los estudiantes en el uso de instrucción experimental que incorpora actividades prácticas, aprendizaje basado en proyectos, enriquecimiento y excursiones.

Los estudiantes de primaria, en particular, pueden necesitar supervisión para el trabajo académico independiente para mejorar su desempeño académico. Se ha descubierto que los programas extracurriculares intensivos tienen un efecto positivo en las habilidades de los estudiantes de primaria y secundaria.²⁶ Es importante alinear el plan de estudios de instrucción extracurricular o los programas de escuela de verano con el material enseñado en la escuela. También se necesita una asistencia constante a programas de alta calidad para que los estudiantes se beneficien.²⁷

Programas de aprendizaje y enriquecimiento de verano

Los programas de aprendizaje de verano pueden ofrecer otra oportunidad para acelerar el aprendizaje, especialmente para aquellos estudiantes más afectados por las interrupciones del aprendizaje durante el año escolar. Las escuelas y los distritos deben diseñar programas que funcionen mejor en el contexto local y reflejen las características que la evidencia sugiere conducen a programas de verano exitosos. Estas características incluyen lo siguiente: los programas son voluntarios, de día completo y duran de cinco a seis semanas, incluyen tres horas de artes de lenguaje y matemáticas impartidas por un maestro certificado cada día e incluyen actividades y experiencias de enriquecimiento. Las investigaciones apuntan a los beneficios potencialmente positivos de los programas de verano intensivos. Un estudio longitudinal de los programas de verano mostró que los estudiantes que participaron en los programas de verano sujetos de revisión recibieron algunos beneficios en

matemáticas; sin embargo, los estudiantes con altas tasas de asistencia a programas durante veranos consecutivos experimentaron los mayores logros de aprendizaje. La cantidad y la calidad de la instrucción influyeron en el beneficio académico, que fue mayor para los estudiantes que asistían a programas con instrucción de alta calidad proporcionada por un maestro certificado y con mucho tiempo académico en la tarea.²⁸

Los programas de aprendizaje de verano también deben diseñarse para satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes y brindarles experiencias interesantes y enriquecedoras. Los campamentos también pueden desempeñar un papel en el aprendizaje de verano, según el diseño y la calidad de la experiencia. Los líderes locales deben reducir las barreras (p. ej., el transporte, los costos, el proceso de inscripción) para asistir a campamentos de verano de alta calidad, que podrían apoyar los resultados académicos, sociales, emocionales y de salud, particularmente para [niños y jóvenes desatendidos](#). Por ejemplo, en Illinois, una organización sin fines de lucro local usó subsidios para aprovechar un programa extracurricular existente para incluir un programa de verano en asociación con la biblioteca, una universidad local, el distrito escolar y otros socios comunitarios en un programa llamado [“Un nuevo tipo de escuela de verano”](#). El modelo prioriza las relaciones con los estudiantes, al utilizar círculos restaurativos diarios, proyectos dirigidos por estudiantes sobre justicia social y actividades diarias de enriquecimiento.

Para los estudiantes mayores, estas oportunidades pueden incluir un aprendizaje basado en el trabajo o un componente de servicio comunitario. Los líderes pueden buscar oportunidades para asociarse con programas de capacitación de la fuerza laboral o de mentoría de alta calidad para ayudar a volver a involucrar a los jóvenes desconectados. Crear más vías para que los jóvenes desatendidos participen en el enriquecimiento de alta calidad tiene un papel doble en muchas comunidades durante el verano para los jóvenes que, en algunos casos, enfrentan desafíos adicionales en su hogar o comunidad.²⁹ Las estrategias cuyo propósito es volver a involucrar a los jóvenes desconectados a través de programas de reducción de la violencia juvenil, mentoría y fortalecimiento de las habilidades de los jóvenes a través de la participación y capacitación de la fuerza laboral, también tienen el potencial de reducir la violencia comunitaria. Por ejemplo, el programa de mentoría [“Becoming a Man”](#), con sede en Chicago y delegaciones en otras ciudades y con el apoyo de [My Brother’s Keeper Alliance](#), ofrece asesoramiento para jóvenes en grupos pequeños y les enseña moderar y gestionar situaciones propensas a la violencia. El programa redujo los arrestos por delitos violentos en un 45 % y aumentó las tasas de graduación de la escuela secundaria entre un 12 % y un 19 %.³⁰

Un programa paralelo de consejería en grupos pequeños para mujeres jóvenes que han presenciado o experimentado violencia, [“Working on Womanhood”](#), utiliza un enfoque basado en el trauma para enseñar competencias socioemocionales. Los estudiantes participantes informan una disminución de la depresión y un aumento de la confianza en sí mismos.³¹ Los proveedores del programa deben ofrecer los apoyos necesarios para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a estos programas, incluidos los estudiantes con discapacidades, los estudiantes aprendices de inglés, los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos y los estudiantes sin hogar que, por ejemplo, puedan requerir apoyo para el transporte.

Consideraciones interrelacionadas sobre la implementación de la aceleración

Además de las consideraciones identificadas con respecto a los enfoques individuales señalados anteriormente, lo siguiente se aplica a todas las intervenciones:

- **Colaborar con las familias.** Brinde a los miembros de la familia recursos y estrategias específicos para apoyar el aprendizaje de sus hijos, de acuerdo con los requisitos legales para comunicarse en un idioma y formato que puedan entender. Por ejemplo, [ourBRIDGE for KIDS](#)

en Carolina del Norte se enfoca en apoyar a familias inmigrantes y refugiadas, con asistencia que incluye la traducción de recursos sobre COVID-19 a muchos idiomas. Otros programas incorporan clases para padres que se enfocan en alimentación, alfabetización informática, desarrollo profesional o preparación para la universidad;

- **Garantizar que haya un beneficio tangible para los estudiantes.** Para los estudiantes mayores, esto podría significar ofrecer créditos por cursos, proporcionar exploración de carreras profesionales, organizar los servicios de transición previos al empleo para estudiantes con discapacidades, según corresponda, y ofrecer programas de aprendizaje o pasantías;
- **Centrarse en las relaciones.** Las relaciones sólidas y sostenidas entre adultos y estudiantes pueden resultar en una mayor asistencia y mejores resultados de los estudiantes;
- **Incluir oportunidades de enriquecimiento que apoyen el desarrollo social, emocional y académico.** Las actividades proporcionadas pueden incluir tutoría y ayuda con las tareas, junto con una amplia gama de actividades de enriquecimiento que van desde actividades de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (science, technology, engineering, and mathematics, STEM), [programas vocacionales y técnicos](#), desarrollo juvenil, aptitud física y educación para la salud y programas de artes;
- **Hacer que los programas sean gratuitos, inclusivos y de apoyo a las familias.** Los programas no deben cobrar tarifas a las familias para participar, deben incluir transporte y comidas gratis, y deben estar disponibles para estudiantes con discapacidades, estudiantes aprendices de inglés y otros estudiantes desatendidos;
- **Brindar flexibilidad para aumentar el acceso.** Por ejemplo, los programas de verano se pueden ofrecer en opciones de día completo o de día parcial, con horarios flexibles para dejar y recoger a los niños. Si los estudiantes solo pueden participar en programas extracurriculares o de verano durante algún tiempo, se debe permitir y apoyar este tipo de participación;
- **Ampliar los programas existentes que han demostrado resultados.** Los socios comunitarios pueden proporcionar actividades y experiencias de enriquecimiento. Considere a los socios que ya tienen programas existentes que han beneficiado a los estudiantes y trabaje con ellos para apoyar las oportunidades de enriquecimiento después de la escuela, los fines de semana y durante el verano para los estudiantes inscritos en estos programas;
- **Incorporar evaluaciones frecuentes del programa.** [La mejora continua de la calidad](#) y las evaluaciones frecuentes del programa ayudan a los proveedores a analizar y realizar mejoras para brindar a los estudiantes oportunidades atractivas que mejoren sus vidas. Utilice sistemas de indicadores de alerta temprana (early warning indicator, EWI) para identificar a los estudiantes con las mayores necesidades (consulte la sección sobre “Usar datos sobre la oportunidad de los estudiantes de aprender para ayudar a orientar recursos y apoyo”);
- **Implementar [políticas](#) que apoyen la inscripción, la asignación y la acumulación de créditos para los estudiantes que tienen una gran movilidad.** Por ejemplo, los distritos escolares podrían otorgar crédito parcial por cursos que un estudiante podría haber terminado parcialmente antes de mudarse y permitir flexibilidad en torno a ciertos cursos “obligatorios” u ofrecer una exención si se completó un curso comparable en una escuela/un estado anterior.

Es importante tener en cuenta que las estrategias como la aceleración en la escuela, los programas de tutoría, los programas extracurriculares y el aprendizaje y el enriquecimiento de verano son instrucción complementaria y no pueden reemplazar un programa de educación especial y los servicios relacionados basados en el IEP de un estudiante y las decisiones del equipo del IEP. De

manera similar, estos tipos de estrategias no pueden reemplazar la educación especial y los servicios relacionados y otros apoyos incluidos en el IEP de un estudiante elegible para IDEA según lo que determine el Equipo del IEP del estudiante o la educación normal o especial y las ayudas y servicios relacionados documentados en un plan 504, o las decisiones tomadas por un grupo de personas que conocen al niño, el significado de los datos de evaluación y las opciones de asignación tal como exige la Sección 504.

Además, la inclusión de estudiantes con discapacidades en las intervenciones del distrito o a nivel de escuela para abordar el tiempo de instrucción perdido no exime al distrito de su responsabilidad de tomar decisiones individualizadas requeridas en virtud de la IDEA sobre la educación especial necesaria y los servicios relacionados para un estudiante con una discapacidad. Estas podrían incluir proporcionar servicios de año escolar extendido como se define en la IDEA cuando se considere necesario para garantizar que el estudiante mantenga las habilidades necesarias para que reciba una educación pública gratuita adecuada (free appropriate public education, FAPE) si los servicios educativos no continúan durante los períodos en que la escuela no brinda clases, como en el verano. Asimismo, la Sección 504 exige que las escuelas tomen decisiones individualizadas sobre los servicios necesarios para un estudiante con una discapacidad. De acuerdo con la IDEA y la Sección 504 y los estándares aplicables correspondientes, los estudiantes con discapacidades pueden tener derecho a recibir instrucción y servicios adicionales, a menudo denominados servicios compensatorios, para compensar cualquier habilidad que se haya perdido si se determina individualmente que el estudiante no pudo recibir la FAPE como consecuencia del cierre de edificios escolares o otra interrupción en servicios durante la pandemia de la COVID-19.



b. Apoyar el acceso equitativo y el uso efectivo de la tecnología

Antes de la COVID-19, las escuelas de todo el país se encontraban en diferentes etapas de aprendizaje sobre cómo aprovechar la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la COVID-19 requirió un cambio repentino y completo hacia el aprendizaje híbrido y a distancia para la mayoría de las escuelas. A medida que las escuelas continúen reabriendo y mirando más allá de la COVID-19, la tecnología seguirá desempeñando un papel importante en el diseño de la instrucción y el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Conforme trabajamos para avanzar desde el uso actual de la tecnología impulsado por la crisis, debemos continuar el trabajo de apoyo a los educadores para que aprendan cómo la tecnología se puede usar de manera efectiva para apoyar a los diversos estudiantes y proporcionar a los líderes de las escuelas y de los distritos modelos flexibles para apoyar el aprendizaje donde sea que ocurra.

Desafortunadamente, demasiados estudiantes, incluidos los estudiantes aprendices de inglés, los estudiantes de color, los estudiantes de comunidades rurales o tribales y los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, tienen menos acceso a Internet, dispositivos digitales y experiencias de aprendizaje de alta calidad asistidas por la tecnología enfocadas sobre investigación, colaboración y creación de contenido.³² Ampliar el acceso a Internet y los dispositivos (la brecha del acceso digital) sin abordar también la brecha de cómo se usa la tecnología (la brecha del uso digital) conlleva el riesgo de proliferar experiencias de aprendizaje de baja calidad para los estudiantes. Del mismo modo, intentar proporcionar experiencias de alta calidad asistidas por la tecnología sin abordar la brecha de acceso digital corre el riesgo de amplificar las desigualdades existentes. Para cerrar de manera efectiva ambas brechas digitales, debemos mejorar todo el sistema de aprendizaje digital al abordar cómo los estudiantes tienen acceso a los dispositivos y la conectividad, y cómo los educadores aprovechan esos dispositivos para crear experiencias de aprendizaje de alta calidad.

La brecha de acceso digital es profunda. Un [informe](#) de junio de 2020 de Common Sense Media descubrió que hasta 16 millones de estudiantes de escuelas públicas K-12 viven en hogares sin conexión a Internet o sin un dispositivo adecuado para el aprendizaje a distancia en el hogar. La brecha de acceso digital es aún mayor en las comunidades rurales y en los hogares de negros, latinos y nativos de América del Norte.³³ En las comunidades rurales, los proveedores de servicios de Internet (internet service providers, ISP) a menudo optan por no construir y mantener costosas redes de fibra óptica en localidades geográficamente remotas con baja densidad de población debido al limitado retorno de la inversión. En las comunidades urbanas, existe evidencia documentada de “línea de demarcación digital”, donde los ISP invierten en la construcción de infraestructura de fibra en vecindarios más ricos, mientras invierten poco en la infraestructura de banda ancha en comunidades de bajos ingresos, lo que resulta en usuarios de banda ancha de bajos ingresos con acceso más costoso y lento.³⁴ El acceso constante a la banda ancha también puede ser un desafío para las familias que se encuentran sin hogar y carecen de una dirección permanente o que tienen mucha movilidad.³⁵

La conectividad desigual tiene consecuencias importantes para las oportunidades y los resultados educativos. Según un estudio, “los estudiantes que no tienen acceso a Internet desde casa, o que dependen únicamente de un teléfono celular para acceder, obtienen un rendimiento más bajo en una variedad de métricas, incluidas las habilidades digitales, la finalización de tareas y el promedio de calificaciones”.³⁶ Las familias con bajos ingresos tienden a depender más de los teléfonos inteligentes y, a menudo, carecen de acceso a dispositivos conectados, como tabletas o computadoras portátiles, o tecnología de asistencia para estudiantes con discapacidades, que se requieren para oportunidades de aprendizaje más sólidas respaldadas por la tecnología.³⁷ Por ejemplo, los estudiantes con discapacidades que reciben servicios en virtud de la IDEA o la Sección 504 que han estado aprendiendo a distancia podrían no haber podido acceder a los mismos dispositivos y servicios de tecnología de asistencia que recibirían si estuvieran asistiendo a la escuela en persona.

La brecha del uso digital a menudo se subestima, pero también es profunda. La presencia de dispositivos en las escuelas por sí sola no hace que un sistema de instrucción sea efectivo o accesible para cada estudiante. Si bien es difícil de cuantificar, desde hace tiempo existen pruebas de una integración tecnológica inconsistente o errónea. Es probable que el uso de la tecnología para la instrucción sin integrarla con una práctica de instrucción sólida aumente las desigualdades en las oportunidades y los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, los estudios han demostrado que incluso cuando los dispositivos están disponibles en la escuela, los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos y los estudiantes de color tienden a recibir instrucción que aprovecha la tecnología para ejercicios de rutina enfocados principalmente en la repetición con niveles más bajos de apoyo de adultos, mientras que los estudiantes en escuelas con niveles más altos de ingresos experimentan la tecnología como un medio creativo y lúdico.³⁸ Si bien tenemos un conocimiento limitado a escala nacional sobre los tipos de instrucción que los estudiantes recibieron durante el último año, hay evidencia que sugiere que la instrucción brindada a los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos y a los estudiantes de color a través de la tecnología fue menos auténtica y atractiva.³⁹

A medida que las escuelas vuelvan a abrir y pasen a utilizar más soluciones basadas en la tecnología, es probable que estas desigualdades se agraven si no se presta especial atención a la calidad de las experiencias asistidas por la tecnología. Cualquier uso efectivo de la tecnología debe ser parte de un modelo coherente de instrucción alineado con las metas de instrucción que aborde cualquier desigualdad en el acceso de los estudiantes.

Para ayudar a cerrar las brechas de uso y acceso digital a medida que las escuelas reabren, se alienta a los distritos y las escuelas a realizar lo siguiente:

- Establecer metas claras y cronogramas intensivos para brindar a todos los estudiantes acceso a banda ancha de alta velocidad, dispositivos y tecnología accesible que puedan usar cuando la escuela no brinde clases. Los distritos y las escuelas deben llevar a cabo [evaluaciones de las necesidades](#) de forma continua, incluso mediante el uso de encuestas a los estudiantes, para determinar en qué medida los alumnos tienen acceso a Internet y dispositivos de alta velocidad, y la calidad de ese acceso. Por ejemplo, es importante saber si un estudiante tiene acceso únicamente desde el hogar a través de un plan de datos móviles, que podría estar sujeto a límites de datos que aumentan el costo y hacen que el servicio sea más lento una vez que se alcanza el límite. También es importante que las escuelas sepan si cada estudiante tiene un dispositivo de aprendizaje dedicado o si un estudiante comparte un dispositivo con otros miembros de la familia;
- Establecer estándares para el aprendizaje digital que se integren en la experiencia de aprendizaje más amplia y crear planes de aprendizaje basados en esos estándares. Por ejemplo, algunos grupos han trabajado para proporcionar [estándares](#) modelo para el aprendizaje de los estudiantes. Wyoming proporciona un ejemplo de cómo un estado ha creado un [Plan de aprendizaje digital](#) basado en la investigación para el aprendizaje y la implementación digital centrados en el estudiante;
- Brindar amplias oportunidades de desarrollo profesional para los educadores que apoyen las mejoras en el diseño de instrucción y los capaciten para usar la tecnología de manera efectiva para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Las [investigaciones](#) muestran que la tecnología es más efectiva cuando se integra en la instrucción, y los maestros diseñan las actividades para que los estudiantes exploren, aprendan y creen. En estudios recientes se ha descubierto que el aprendizaje profesional de los maestros de tecnología es el predictor más significativo

del tipo y la calidad del uso de la tecnología en el aula por parte de los estudiantes, lo que sugiere que brindar una capacitación efectiva a los maestros puede ayudar a cerrar la brecha del uso digital. Los entrenadores de tecnología educativa y los [bibliotecarios escolares](#) también pueden brindar apoyo continuo a los educadores en la adopción e implementación de nuevas tecnologías de aprendizaje;

- Usar la tecnología de manera que apoye a los estudiantes que se desempeñan en diferentes niveles, lo que puede ser una ocurrencia aún más común cuando los estudiantes regresan a la instrucción en persona, en parte al aprovechar la tecnología para apoyar el trabajo individual o en grupos pequeños con los estudiantes y al usar modelos de aprendizaje centrados en el estudiante (p. ej., educación basada en competencias,⁴⁰ aprendizaje basado en proyectos,⁴¹ diseño universal para el aprendizaje⁴²). Un [video](#) de Eastern Senior High School en Washington, DC, demuestra cómo los educadores pueden utilizar la tecnología para usar su propio tiempo con más propósito en el aula e implementar enfoques de instrucción que permitan la autonomía, personalización y colaboración de los estudiantes. Otro ejemplo es el Distrito Escolar Unificado de Lindsay en California, donde más del 90 % de los estudiantes provienen de familias de entornos de bajos ingresos y el 41 % son estudiantes aprendices de inglés, que ha experimentado avances constantes y significativos en el desempeño académico al [usar la tecnología](#) para crear oportunidades de aprendizaje personalizadas centradas en el alumno y basadas en la investigación para los alumnos;



- Involucrar a las familias en el uso eficaz de la tecnología al brindarles apoyo, tal como los tutoriales, sobre el uso de la tecnología y las plataformas proporcionadas por la escuela. Considere [asociarse](#) con organizaciones comunitarias confiables para brindar apoyo tecnológico y capacitación en alfabetización digital para las familias en su idioma principal. La tecnología también se puede utilizar para apoyar la participación de padres y maestros y puede ser una buena manera de hacer llegar información a los padres y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Las escuelas también deben asegurarse de que los estudiantes aprendices de inglés y los estudiantes con discapacidades tengan acceso equitativo al contenido proporcionado por la tecnología de la escuela o como parte del programa educativo de esta. [Para apoyar a los estudiantes aprendices de inglés](#), por ejemplo, los distritos y las escuelas deben proporcionar soporte tecnológico multilingüe y garantizar que el amplio contenido curricular esté disponible en los dispositivos en múltiples idiomas. La [ley federal de discapacidad](#) exige que los estudiantes con discapacidades reciban todos los beneficios educativos proporcionados por la tecnología de una manera igualmente eficaz e integrada que sus compañeros. Las escuelas pueden incorporar funciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidades en su tecnología al garantizar que los sitios web y los documentos sean compatibles con el software de lectura de pantalla y al proporcionar subtítulos precisos o interpretación de lenguaje de señas integrada para el contenido de video. Esto también podría incluir aprovechar la tecnología para las reuniones del Equipo del IEP para garantizar que los padres comprendan los procedimientos en la reunión si, por ejemplo, un padre requiere un intérprete de lenguaje de señas o materiales impresos en formatos accesibles para alguien con discapacidades visuales. Además, al desarrollar, analizar o revisar un IEP para un estudiante con una discapacidad, el Equipo del IEP debe considerar si el niño requiere dispositivos o servicios de tecnología de asistencia para recibir una educación pública gratuita adecuada. Los estados y distritos escolares deben asegurarse de que las evaluaciones sean compatibles con los dispositivos de tecnología de asistencia.

c. Usar datos sobre la oportunidad de aprender para enfocar recursos y apoyo

Si bien las escuelas y los distritos trabajan para garantizar un entorno de aprendizaje físicamente seguro, deben trabajar con la misma urgencia para comprender las necesidades sociales, emocionales, de salud mental y académicas de los estudiantes e identificar estrategias para abordar esas necesidades. Los datos sobre el desempeño de los estudiantes, así como los datos sobre el contexto de ese desempeño, pueden ayudar a las escuelas y los distritos a comprender completamente las necesidades de los estudiantes, las estrategias para abordarlas y la mejor manera de orientar los recursos.

Una forma de comprender mejor el contexto del desempeño de los estudiantes es al considerar las oportunidades que estos tienen para aprender. El uso de indicadores de oportunidad para aprender (opportunity to learn, OTL) “generalmente se refiere a insumos y procesos dentro de un contexto escolar necesarios para producir el logro estudiantil de los resultados previstos”.⁴³ El [Instituto para la Democracia, la Educación y el Acceso](#) de la University of California, Los Ángeles, incluye como ejemplos de indicadores de OTL maestros calificados, instalaciones limpias y seguras, libros actualizados y materiales de aprendizaje de calidad, cursos de alta calidad y condiciones escolares que brindan a los estudiantes una oportunidad justa y equitativa para aprender y desarrollar conocimientos y habilidades fundamentales.

La investigación enfatiza que los datos sobre OTL desempeñan un papel fundamental en la identificación de las necesidades de los estudiantes, particularmente cuando se consideran junto con los indicadores de desempeño de los estudiantes, y la orientación de recursos.⁴⁴ Los estados y distritos deben considerar priorizar las OTL que están relacionadas con los resultados de los estudiantes para comprender dónde se podrían hacer mayores inversiones. Por ejemplo, las investigaciones han documentado la relación entre la participación preescolar y los resultados de los estudiantes.⁴⁵ Otro estudio⁴⁶ que examinó los distritos en California en los que los estudiantes se desempeñaron mejor de lo esperado en la evaluación a nivel estatal de California describe los indicadores de OTL asociados con el desempeño de los estudiantes en estos distritos, incluida la preparación de los maestros (al utilizar credenciales y experiencia como indicadores de la preparación de los maestros) como predictores clave del desempeño de los estudiantes. En investigaciones adicionales se destacan las escuelas secundarias que han desarrollado planes de estudio de Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, IB) para brindar oportunidades de cursos acelerados a los estudiantes para quienes no existían tales oportunidades anteriormente.⁴⁷

Los educadores, los formuladores de políticas y los investigadores han buscado durante mucho tiempo hacer un mejor uso de los datos para impulsar la toma de decisiones sobre la instrucción. Cuando se combinan con otros datos, incluidos los datos sobre el desempeño de los estudiantes, las OTL pueden [proporcionar información](#) para los esfuerzos de recuperación local, incluida la orientación de recursos y la selección de prácticas basadas en evidencia que demuestran mejorar los resultados de los estudiantes.

Además de los datos sobre el financiamiento escolar, incluidos los gastos por alumno, los indicadores de OTL basados en evidencia se pueden usar para identificar dónde se necesitan mejoras y en dónde orientar la intervención, los recursos y los apoyos. Estos pueden incluir, entre otros, medidas de acceso de los estudiantes a lo siguiente:

- Un entorno de aprendizaje seguro, saludable e inclusivo. Las medidas pueden incluir lo siguiente:
 - [Índices](#) de ausentismo crónico;
 - Índices de disciplina, incluida la suspensión dentro y fuera de la escuela (incluidas las suspensiones múltiples y la duración de las suspensiones) y tasas de expulsión;

- Datos de encuestas a estudiantes, al personal y a las familias;
- La proporción de estudiantes por enfermeras, consejeros, trabajadores sociales y psicólogos, y el acceso a servicios de apoyo integrados.
- Educadores calificados y apoyados. Las medidas pueden incluir lo siguiente:
 - Certificación de educadores (p. ej., certificación completa en el área asignada, certificaciones adicionales como Certificación de la Junta Nacional);
 - Experiencia del educador;
 - Eficacia del educador;
 - Índices de ausentismo crónico y rotación de los educadores;
 - Apoyos para educadores tales como mentores, programas de iniciación, desarrollo profesional basado en evidencia y oportunidades de liderazgo.
- Diseño curricular y de la instrucción de alta calidad. Las medidas pueden incluir lo siguiente:
 - Acceso a Internet (en la escuela y en el hogar) y proporciones de dispositivos por estudiantes (p. ej., 1:1); la calidad del aprendizaje a distancia (p. ej., participación en planes de estudio y materiales didácticos de alta calidad); y el acceso de los educadores a oportunidades de aprendizaje profesional personalizadas e integradas en el trabajo sobre el uso eficaz de la tecnología;
 - Participación y finalización de cursos avanzados, incluso en nivel avanzado (Advanced Placement, AP), IB, inscripción doble y programas preuniversitarios, cursos básicos y trayectorias de educación STEM y de educación técnica y profesional de alta calidad;
 - Diseños del plan de estudios cultural y lingüísticamente sensibles;
 - Adopción de evaluaciones diagnósticas de alta calidad para respaldar la instrucción;
 - Acceso a oportunidades de aprendizaje experiencial basadas en proyectos que satisfacen las necesidades individualizadas de cada estudiante.

Además, para comprender mejor dónde y cómo se deben orientar los recursos a medida que las escuelas reabren y luego de eso, los estados, los distritos y las escuelas deben realizar lo siguiente:

- Usar los datos recopilados localmente, de acuerdo con la ley aplicable, para determinar si diferentes subgrupos de estudiantes que históricamente han sido desatendidos estén participando en la enseñanza en persona de manera proporcional a su inscripción en la escuela y el distrito escolar y, si no lo están, entablar una comunicación y participación optimizadas, continuas, activas y específicas, incluso para las comunidades escolares donde existen grandes preocupaciones.
- Desagregar los datos nuevos que se recopilen a nivel estatal o local, además de los datos incluidos en el Sistema de mejora y rendición de cuentas a nivel estatal como lo requiere la ESEA, incluso por subgrupo de estudiantes, de acuerdo con los estándares de datos y las protecciones de privacidad, incluida la [Ley de Derechos Educativos y Privacidad Familiar](#) (Family Educational Rights and Privacy Act, FERPA). Los datos también se pueden desagregar por aula y nivel de grado para orientar mejor los apoyos, a menos que al hacerlo se revele información de identificación personal de los estudiantes. Al observar los datos, se alienta a los distritos y las escuelas a no equiparar números o porcentajes bajos de estudiantes de poblaciones de necesidad alta con grados bajos de necesidad. Por ejemplo, después de revisar los datos sobre estudiantes sin hogar y estudiantes migratorios y encontrar pocos estudiantes inscritos, el distrito y la escuela deben tomar medidas para identificar y proporcionar los servicios necesarios a estos estudiantes y asegurarse de que sus datos sean correctos;

- Además de recopilar datos de los indicadores de OTL, a medida que los estudiantes regresan a la escuela, se debe realizar una evaluación inicial del acceso de los estudiantes a las oportunidades de aprendizaje durante el cierre de la escuela y su bienestar de acuerdo con las protecciones de privacidad aplicables, incluida la Enmienda de la Protección de los Derechos del Alumno (Protection of Pupil Rights Amendment, PPRA). Por ejemplo, esto puede incluir la recopilación y revisión de datos sobre la participación de los estudiantes en “[conductas de riesgo](#)”, como lo definen los CDC, y proporcionar una evaluación universal de ansiedad, depresión y estrés postraumático. Los datos contextuales adicionales relevantes para el bienestar de los estudiantes pueden incluir casos de COVID-19 en la comunidad, tasas de mortalidad e impacto económico;
- Establecer claramente la frecuencia con la que se recopilarán y analizarán los datos e identificar quién tiene, y está legalmente autorizado a tener, acceso a qué datos y con qué fines. Esto se puede respaldar a través de tableros de datos que están diseñados para proporcionar un conjunto completo de datos de OTL y de resultados de estudiantes en todo el estado y sus distritos y escuelas. Los tableros de datos también pueden incluir datos sobre desigualdades sistémicas que se extienden más allá de los datos a nivel de estudiantes, maestros y escuelas. Por ejemplo, los estados, los distritos y las escuelas pueden recopilar, informar y utilizar datos adicionales sobre [equidad racial](#) dentro del sistema escolar. Estos esfuerzos también pueden ser respaldados por los sistemas de datos longitudinales estatales existentes, los cuales están diseñados para ayudar a los distritos y las escuelas a tomar decisiones basadas en datos con respecto a la educación preescolar hasta la educación universitaria y a la fuerza laboral;
- Establecer [sistemas de indicadores de alerta temprana \(EWI\)](#) para promover estrategias enfocadas de participación y planificación de la recuperación. Los sistemas EWI pueden dar seguimiento a la asistencia, la finalización de tareas y las calificaciones. Cuando se observan a nivel del aula y del estudiante, estos datos pueden [fortalecer la capacidad de una escuela](#) para proporcionar intervenciones específicas y oportunas;
- Recopilar datos sobre las transiciones exitosas de los estudiantes [de preescolar](#) a K-12, entre la escuela intermedia y secundaria, y entre la escuela secundaria y la educación superior. Por ejemplo, las escuelas con un 9.º grado pueden usar [indicadores de seguimiento](#) para evaluar qué tan bien los estudiantes están haciendo la transición a la escuela secundaria. Para apoyar una transición fluida entre la escuela secundaria y la educación superior, los distritos pueden brindar asesoramiento universitario mejorado que puede ayudar a los estudiantes a conocer el proceso de ayuda financiera y seleccionar una institución de educación superior que sea la mejor opción para ellos. Los distritos también pueden emplear estrategias para garantizar que los estudiantes estén preparados para la universidad, como programas de transición de verano, y asociarse con programas de acceso a universidades locales para garantizar que los estudiantes aceptados en la universidad efectivamente se inscriban;
- Evaluar los procesos actuales para determinar quién tiene acceso a cursos avanzados en un esfuerzo por expandir continuamente el acceso, incluso a través de la orientación de recursos para aumentar la oferta de cursos (incluida la garantía de que los maestros reciban el desarrollo profesional necesario para brindar estos cursos) y la evaluación universal para expandir el acceso;
- Garantizar que la instrucción interrumpida debido a la COVID-19 no reduzca las oportunidades de los estudiantes para cursos avanzados, lo que podría incluir determinar el acceso de los estudiantes a dichos cursos, renunciar a ciertos requisitos para inscribir a los estudiantes en estas oportunidades y brindarles acceso a estos cursos durante el verano o proporcionar cursos adicionales para compensar las oportunidades perdidas;

- Ayudar a los padres y cuidadores a comprender el progreso de los estudiantes al compartir información sobre las oportunidades de los estudiantes para aprender y sobre el progreso académico y de otro tipo. Un enfoque para brindar información a los padres y cuidadores es mediante la creación de [portales para padres](#) que les brinden información (incluida capacitación y tutoriales sobre cómo acceder a los datos y utilizarlos) en formatos accesibles para personas con discapacidades y en un idioma que los padres puedan comprender, para garantizar un acceso significativo;
- Apoyar la toma de decisiones compartida con respecto a cómo se deben orientar los recursos, que incluya a los superintendentes, líderes escolares, maestros y personal, estudiantes, padres y cuidadores y organizaciones comunitarias. La toma de decisiones compartida es una oportunidad para reevaluar cómo se financian las escuelas, qué recursos están disponibles, cómo estos deben asignarse y la eficacia de esas asignaciones para mejorar las oportunidades y los resultados educativos. Esto debe incluir la orientación de recursos de manera que se desarrolle la capacidad a nivel del distrito y de la escuela y que se apoyen sistemas de mejora continua. Por ejemplo, [Continuous Improvement in education: A Toolkit for Schools and Districts](#), del Laboratorio Educativo Regional (Regional Educational Laboratory, REL) del Noreste e Islas proporciona una descripción general de los procesos de mejora continua en educación y ofrece herramientas y recursos que los educadores pueden utilizar para implementar procesos de mejora continua en sus propias escuelas y distritos.



d. Abordar las desigualdades de recursos

Prácticamente desde cualquier punto de vista, a los estudiantes en comunidades que experimentan pobreza y distritos que atienden a una alta proporción de estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos y a los estudiantes de color se les **conceden menos recursos** que aquellos en distritos que atienden a menos estudiantes de familias con bajos ingresos o estudiantes de color. Un cuerpo sustancial de investigación documenta las inequidades en los fondos por alumno entre y dentro de los estados y distritos.⁴⁸ Otra investigación se centra en las desigualdades en la distribución de prácticas y personal que enriquecen las experiencias académicas de los estudiantes, las cuales podrían afectar positivamente el desempeño de los estudiantes, incluidos los cursos avanzados,⁴⁹ el acceso a programas para estudiantes con aptitudes y talentos avanzados,⁵⁰ y la enseñanza, el liderazgo y el apoyo.⁵¹ Recuperarse del impacto de la COVID-19 será increíblemente difícil si no se abordan las desigualdades de recursos que existían antes de la COVID-19, y que solo se han agravado aún más.

Asignar recursos de manera que promuevan la equidad y garantizar que sean adecuados para brindar las oportunidades y el apoyo que los estudiantes necesitan para tener éxito es particularmente importante a medida que nos recuperamos del impacto desigual de la COVID-19 en las comunidades de color y las comunidades que experimentan pobreza. Abordar las numerosas **dimensiones de la equidad de recursos**, incluidos el financiamiento escolar equitativo y adecuado, el acceso a una educación integral, educadores y personal bien preparados, eficaces y diversos, y servicios de apoyo integrados, puede comenzar a mitigar el impacto de la COVID-19 en las escuelas y los estudiantes y puede cerrar **brechas antiguas en las oportunidades educativas**.

El ARP incluye varias disposiciones clave de equidad fiscal destinadas a promover la equidad y la adecuación. Las disposiciones de “**mantenimiento del esfuerzo**” exigen que los estados mantengan el apoyo para la educación primaria y secundaria en los años fiscales (fiscal year, FY) 2022 y 2023 al menos en el porcentaje del gasto general del estado utilizado para apoyar la educación promediado durante los años fiscales 2017, 2018 y 2019. La sección “**mantenimiento de la equidad**” requiere que los distritos escolares y las escuelas que atienden a altas concentraciones de estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos estén protegidos de recortes desproporcionados en los fondos estatales y locales durante los años fiscales 2022 y 2023. Además, en los años fiscales 2022 o 2023, un estado no podrá reducir los fondos estatales (calculados por alumno) para ningún distrito de mayor pobreza por debajo del nivel de fondos (calculados por alumno) proporcionados a ese distrito en el año fiscal 2019. Las disposiciones de mantenimiento de equidad son cruciales, pero solo previenen recortes desproporcionados o importantes; no impiden que se produzcan recortes presupuestarios por completo. Debido a que los estados y distritos están tomando decisiones sobre hacia dónde orientar los recursos federales, estatales y locales y cómo estos deben usarse, esta es una oportunidad para hacerlo de manera que promueva la equidad y la adecuación a las oportunidades educativas.

Financiamiento escolar equitativo y adecuado

Se ha demostrado que las reformas al financiamiento escolar que reducen la inequidad y la inadecuación mejoran los resultados académicos de los estudiantes.⁵² A raíz de la pandemia, los estados y distritos tienen una oportunidad histórica de considerar la forma en que ponen los recursos a disposición de los estudiantes y qué cambios pueden hacer para mejorar la equidad y la adecuación a largo plazo.

Existe un precedente para realizar cambios significativos a raíz de una recesión económica. Después de la Gran Recesión, algunos estados, como **California y Rhode Island**, emprendieron una reevaluación de cómo se financiaban sus escuelas y comenzaron a trabajar hacia nuevos sistemas de financiación que orientaran fondos adicionales a los estudiantes y las comunidades más alejados de las oportunidades y que están experimentando el efecto acumulativo de las escuelas que no han recibido fondos suficientes década tras década. La crisis actual puede servir como un llamado

a la acción para que los estados aborden, en algunos casos, disputas antiguas con respecto a la financiación de la educación. Adoptar fórmulas de financiamiento más equitativas es una oportunidad para dirigir recursos financieros adicionales a las escuelas de manera que tengan en cuenta el apoyo adicional que los estudiantes pueden necesitar (como los estudiantes con discapacidades y los estudiantes sin hogar), y para promover prácticas que ayuden a las escuelas de alta necesidad a reclutar y retener educadores calificados. La forma en que se utilizan estos recursos es tan importante como hacia dónde se orientan. Los fondos provistos por el ARP, así como los recursos estatales y locales, pueden invertirse en estrategias basadas en evidencia que han demostrado mejorar los resultados de los estudiantes.

Proporcionar una educación integral

A medida que los estudiantes continúan regresando a la instrucción en persona y los educadores y el personal trabajan para abordar el impacto del tiempo de instrucción perdido y volver a involucrar a los estudiantes, es importante que los estudiantes tengan acceso a una educación enriquecida y completa para apoyar estos esfuerzos. Según la ESEA, una educación integral incluye no solo materias académicas básicas, como lectura o artes de lenguaje y matemáticas, sino también disciplinas como escritura, música, artes, informática y educación técnica y profesional. Una educación integral apoya el éxito de los estudiantes de todas las edades, desde los estudiantes jóvenes que necesitan un contexto amplio cuando comienzan a “leer para aprender” hasta los estudiantes de la escuela secundaria que se preparan para la universidad y las carreras profesionales.

Desafortunadamente, no todos los estudiantes tienen acceso a oportunidades educativas integrales y la COVID-19 solo ha servido para limitar aún más esas oportunidades. Antes de la pandemia, había claras diferencias en las oportunidades y el acceso para los estudiantes desatendidos en comparación con sus compañeros a lo largo de sus carreras educativas (p. ej., programas para estudiantes con aptitudes y talentos avanzados de la escuela primaria, cursos de álgebra de 8.º grado). La falta de disponibilidad de estos cursos, o de acceso cuando sí se brindan, afecta las oportunidades posteriores (p. ej., [inscripción doble](#), cursos AP e IB).⁵³ El panel de National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine propuso una serie de indicadores y medidas que pueden identificar disparidades en el acceso de los estudiantes a oportunidades para una educación integral, incluidas disparidades en “acceso e inscripción en cursos rigurosos... amplitud curricular... [y] apoyos académicos de alta calidad”.⁵⁴

Para recuperarse del impacto de la COVID-19 y volver a involucrar a los estudiantes después de más de un año de interrupción, los distritos y las escuelas deben trabajar para abordar las desigualdades en el acceso a una educación integral y pueden buscar algunas de las siguientes prácticas basadas en evidencia para aumentar el acceso de los estudiantes a una educación integral:

- [ArtsEdSearch](#) de Arts Education Partnership. Con el apoyo de National Endowment for the Arts y el Departamento, este sitio web se centra en los resultados del programa de educación artística;
- El panel de National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine informa sobre la implementación de los programas STEM, incluidos [Teaching K-12 Science and Engineering During a Crisis](#), [Successful K-12 STEM Education](#), [Science and Engineering for Grades 6-12](#), y [English Learners in STEM Subjects](#). Estos informes proporcionan ejemplos específicos de prácticas estatales, distritales y escolares que pueden promover el aprendizaje STEM;
- El [What Works Clearinghouse](#) del ED ofrece resúmenes de programas, productos, prácticas y políticas efectivos sobre una variedad de temas, incluidos [academias profesionales](#) y [programas de inscripción doble](#) que son diseñados para promover el éxito en la escuela secundaria y la transición a la universidad.

Al implementar prácticas basadas en evidencia en apoyo de una educación integral, los líderes deben considerar los siguientes tres factores:

1. La medida en que las oportunidades importantes están disponibles ampliamente y para cuáles estudiantes.

- De acuerdo con la ley aplicable, los estados, los distritos y las escuelas pueden usar de manera habitual y consistente datos desglosados de los estudiantes para determinar si existen disparidades en el acceso y el éxito en los cursos básicos y avanzados clave que contribuyen a una educación integral. Pueden además usar los datos para eliminar las barreras innecesarias para el acceso y el éxito, e implementar el acercamiento activo y el apoyo a los estudiantes históricamente desatendidos;
- Los estados, los distritos y las escuelas pueden asociarse con organizaciones comunitarias para ampliar la disponibilidad de cursos integrales, incluidas oportunidades de música y arte;
- Los estados, los distritos y las escuelas pueden asociarse con instituciones locales de educación superior (institutions of higher education, IHE) para ofrecer oportunidades de inscripción doble o preuniversitarias y oportunidades de enriquecimiento para los estudiantes de K-12, lo que también podría beneficiar a los estudiantes universitarios, incluidos los interesados en la educación;
- Los estados y distritos deben asegurarse de que los estudiantes reciban la enseñanza de educadores debidamente calificados (totalmente certificados en el área que se les asigna para enseñar) capacitados para brindar instrucción en el formato relevante y asegurarse de que todos los estudiantes tengan acceso a los dispositivos y la conectividad necesarios para aprovecharlos.

2. Formas de eliminar las barreras para acceder a las oportunidades disponibles. En lugar de utilizar los resultados de las pruebas de los estudiantes o las recomendaciones del instructor como barreras para el enriquecimiento o los cursos avanzados, los líderes escolares pueden permitir la “inscripción abierta” en cursos avanzados u orientados a carreras profesionales.⁵⁵ El horario flexible puede mejorar la capacidad de los estudiantes para participar mientras combinan otras obligaciones. Los estados, los distritos y las escuelas también pueden considerar cómo pueden aprovechar la tecnología para expandir el acceso a cursos avanzados, conocimientos y nuevas experiencias de aprendizaje donde los recursos y la geografía presentan desafíos.

3. Enfoques proactivos para fomentar la participación de los estudiantes en programas educativos completos. Esto puede incluir estrategias de participación familiar que ayuden a las familias a comprender la gama completa de opciones de programas disponibles y sus beneficios potenciales, al comenzar en la escuela secundaria o antes,⁵⁶ al proporcionar a los estudiantes un defensor adulto personal para ayudarlos a personalizar la experiencia educativa,⁵⁷ y utilizar planificación individualizada para ayudar a los estudiantes a aprovechar las oportunidades disponibles.

Educadores debidamente calificados

Como se analizará en la siguiente sección sobre el apoyo a los educadores, los períodos de recesión económica pueden desestabilizar la fuerza laboral de educadores, lo que tiene un efecto desproporcionado en los estudiantes desatendidos, incluidos los estudiantes de color y los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos. Los maestros debidamente calificados son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes a los que sirven, ya que influyen en decisiones que pueden afectar a los estudiantes hasta la edad adulta, como la probabilidad de que asistan a

la universidad y la calidad de esas universidades. Sin embargo, ya estamos [viendo el impacto](#) de la COVID-19 en la escasez de maestros. En diciembre de 2020, la Oficina de Estadísticas Laborales informó una disminución del 8.6 % en la fuerza laboral de educación del gobierno local durante los 12 meses anteriores, a su tamaño más pequeño para el mismo mes desde 1999.⁵⁸ Esta disminución en la fuerza laboral combinada con la [escasez](#) que experimentaron más de 40 estados en matemáticas, ciencias y educación especial al comienzo de la pandemia son señales de un desafío inmediato que debe abordarse. Para ayudar a los estudiantes a recuperarse del impacto de la COVID-19, los estados y distritos deberán asegurarse de tener acceso a maestros competentes.

Las desigualdades en los recursos financieros entre distritos y escuelas afectan la distribución de maestros totalmente certificados, un indicador de la calidad de los maestros.⁵⁹ Además, las escuelas en las comunidades que experimentan pobreza y las escuelas que educan a una mayor proporción de estudiantes de color se encuentran entre las que tienen más probabilidades de contratar maestros con menos años de experiencia o que no están completamente certificados (o no están certificados en el área que se les asignó para enseñar, como educación especial).⁶⁰ Aunque varios factores dan forma a las trayectorias profesionales de los maestros, uno de los más importantes es cómo los estados asignan los recursos a los distritos.⁶¹ Dada la importancia de los profesores altamente capacitados en la experiencia y los resultados de los estudiantes, las desigualdades resultantes pueden tener un impacto profundo en la vida de los alumnos. Para abordar el impacto de la pandemia de COVID-19, los estados y distritos deberán priorizar la reversión de estas desigualdades y financiar las escuelas de manera que hagan inversiones significativas en su fuerza laboral educativa.

[Servicios integrados de apoyo a los estudiantes](#)

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, muchos estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, estudiantes de color y otros estudiantes desatendidos enfrentaron barreras no académicas para lograr su máximo potencial en el aula. Un cuerpo sustancial de investigación ha documentado que el hambre, el acceso inadecuado a opciones de atención de salud física y mental, la precariedad de la vivienda y la falta de programas de cuidado infantil y de primera infancia de alta calidad pueden afectar negativamente el desempeño de los estudiantes. En respuesta, muchas escuelas han desarrollado sistemas de apoyo integrado a los estudiantes (integrated student support, ISS) que buscan aprovechar el establecimiento escolar y los recursos comunitarios para garantizar que se satisfagan mejor las necesidades sociales, emocionales, físicas, de salud mental y académicas de los estudiantes, lo que mejora los resultados para los estudiantes y sus familias.

La investigación sobre al menos algunos de estos programas demuestra el potencial de los servicios de ISS para mejorar la asistencia entre los estudiantes jóvenes, así como las tasas de graduación a tiempo y de la escuela secundaria.⁶² Los estados y distritos que están considerando implementar programas de ISS tienen una variedad de modelos posibles que pueden usarse para informar sus enfoques, mismos que varían en la gama e intensidad de los servicios brindados, así como en las poblaciones estudiantiles de énfasis. La colaboración activa dentro y fuera de las escuelas puede influir positivamente en la percepción que tienen los alumnos de los adultos que se preocupan por ellos y en sus actitudes hacia la educación.⁶³

Ejemplos de modelos de servicios integrados de apoyo a los estudiantes

- El programa [City Connects](#) estructura las colaboraciones entre los consejeros escolares (o trabajadores sociales) y el personal docente para desarrollar planes de apoyo personalizados que aborden las necesidades individuales de los estudiantes. Sobre la base de esos planes, el programa proporciona enriquecimiento, ofrece servicios de intervención temprana o, en el caso de estudiantes en crisis o que necesitan una intervención más seria, promueve remisión a recursos comunitarios.
- El programa [Communities in Schools](#) enfatiza la prevención de la deserción. Al igual que City Connects, Communities in Schools ofrece intervenciones más intensivas y en toda la escuela, incluidas las relacionadas con lo académico, las necesidades básicas y la salud física, la salud mental y las habilidades sociales y para la vida, entre otras.
- La [National Wraparound Initiative](#) se enfoca en brindar servicios integrales a los estudiantes que tienen problemas de comportamiento o están experimentando serios desafíos de salud mental.

El Departamento ofrece [subvenciones para las escuelas comunitarias de servicio completo](#) para mejorar la coordinación, integración, accesibilidad y eficacia de los servicios para los niños y las familias, especialmente aquellos que asisten a escuelas de escasos recursos. El ARP se refiere específicamente a las escuelas comunitarias de servicio completo como un modelo que puede respaldar la provisión de servicios y apoyos de salud mental y para el cual se pueden usar fondos del ARP en respuesta a la COVID-19.

Consideraciones de implementación

Abordar la desigualdad de recursos requiere acción a nivel estatal, distrital y escolar y debe incluir una participación sólida de las partes interesadas centrada en objetivos claros durante todo el proceso. Específicamente:

A nivel estatal

- Analizar hasta qué punto los fondos estatales se distribuyen equitativamente entre y dentro de los distritos mediante el uso, por ejemplo, de los [datos de gastos por alumno](#) requeridos para los boletines de calificaciones de la ESEA y considerar si se necesitan cambios en las fórmulas de financiamiento estatal;
- Identificar programas estatales u oportunidades de subvenciones para aumentar la equidad;
- Promover la transparencia al involucrar a las partes interesadas en las decisiones de financiamiento;
- Identificar [formas de mejorar](#) la distribución equitativa de educadores para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a educadores debidamente calificados (completamente certificados en la materia que se les asignó para enseñar), con experiencia (p. ej., [tres o más años](#)) y eficaces;

- Revisar las políticas que pueden **crear o exacerbar barreras** para ingresar a la profesión docente para diversos candidatos a educadores;
- Considerar si la asociación con las IHE y organizaciones comunitarias puede ampliar el acceso a oportunidades educativas integrales.

A nivel distrital

- Analizar hasta qué punto los fondos estatales y locales se distribuyen equitativamente entre las escuelas mediante el uso, por ejemplo, de los datos de gastos por alumno requeridos para los boletines de calificaciones de la ESEA y considerar cómo los cambios en las fórmulas de financiamiento estatal podrían mejorar la equidad;
- Usar la flexibilidad proporcionada por la sección 1113 de la ESEA para proporcionar más fondos por estudiante proveniente de entornos de bajos ingresos en virtud del Título I, Parte A (Título I) a las escuelas del Título I con mayor pobreza que a las escuelas del Título I con menor pobreza;
- Identificar e implementar enfoques para promover la equidad de los educadores, oportunidades de liderazgo ampliadas que permitan a los maestros altamente efectivos entrenar o apoyar a los maestros nuevos o con dificultades, e incentivos para trabajar en escuelas de alta necesidad y entre las comunidades más afectadas por la COVID-19;
- Establecer escuelas comunitarias;



- Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un plan de estudios completo, que incluya cursos avanzados y de educación técnica y profesional, actividades extracurriculares y rigor académico;
- Promover la transparencia local al involucrar a las partes interesadas en las decisiones de financiamiento del distrito.

A nivel de escuela

- Determinar sobre qué fuentes de financiamiento la escuela tiene control directo y analizar en qué medida dichos fondos apoyan de manera equitativa a todos los estudiantes, en particular a los estudiantes con mayores necesidades;
- Promover la transparencia local al involucrar a las partes interesadas en las decisiones de financiamiento a nivel de escuela;
- Analizar hasta qué punto todos los estudiantes de la escuela tienen acceso a un plan de estudios completo y a educadores debidamente calificados (completamente certificados en la materia que se les asignó para enseñar), con experiencia y eficaces.

III. Apoyo a la estabilidad y el bienestar del educador y del personal

a. Establecer una fuerza laboral de educadores diversa y calificada

La COVID-19 no solo ha afectado a los estudiantes de nuestra nación, también ha impactado a los educadores de nuestra nación. Según una [encuesta nacional](#), a marzo de 2021, la satisfacción de los docentes con sus empleadores se redujo en más de 25 puntos porcentuales desde el año pasado en esta época al 44 %, y más de un tercio ha considerado cambiar de trabajo como resultado de trabajar durante la pandemia de la COVID-19. Han informado de [un mayor estrés y un aumento de las horas de trabajo](#) debido a las transiciones relacionadas con la pandemia. Como se mencionó anteriormente, a diciembre de 2020, había habido una disminución del 8.6 % en la fuerza laboral de educación del gobierno local durante los 12 meses anteriores.⁶⁴ Esta caída podría resultar de jubilaciones aceleradas, educadores que abandonan la profesión o despidos debido a restricciones presupuestarias.

Si los limitados fondos estatales o locales conduzcan a despidos de educadores, como aprendimos de la Gran Recesión, estos despidos podrían afectar de manera desproporcionada a los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos y a los estudiantes de color.⁶⁵ Antes de la pandemia, los estudiantes de color, los estudiantes provenientes de entornos de bajos ingresos, los estudiantes aprendices de inglés y otros estudiantes desatendidos ya tenían menos probabilidades de tener maestros debidamente calificados, con experiencia y eficaces.⁶⁶ Estas lecciones críticas pueden informar cómo los estados y distritos diseñan políticas para estabilizar la fuerza laboral y la vía de acceso a la profesión. El ARP proporciona fondos que deberían ayudar a los estados y distritos a evitar despidos, apoyar con el personal adicional necesario para reabrir las escuelas de manera segura y abordar las necesidades de los estudiantes, e implementar políticas para estabilizar la reserva de educadores y la fuerza laboral ante las interrupciones causadas por la COVID-19.

Enfoques de escuelas y distritos para retener educadores calificados y eficaces

A corto plazo, los líderes pueden considerar estrategias interrelacionadas para promover la equidad a la vez que abordan los impactos de la COVID-19 en la enseñanza y el aprendizaje. Estas estrategias son particularmente importantes dada la necesidad de educadores y personal escolar adicionales para apoyar clases más pequeñas para adaptarse al distanciamiento social, particularmente en los niveles de grado superiores, y apoyar la aceleración del aprendizaje, aumentar los servicios para los estudiantes y proporcionar tutoría u otros esfuerzos personalizados para acelerar el aprendizaje. Específicamente, las escuelas y los distritos pueden realizar lo siguiente:

- *Ampliar el alcance de maestros eficaces mediante el uso de líderes docentes que realicen lo siguiente:*
 - Apoyar a los maestros asociados en toda la escuela;
 - Enseñar a grupos más grandes de estudiantes (o a varias aulas) con maestros colaboradores que brinden apoyo individualizado y en grupos pequeños;
 - Dirigir la instrucción a distancia para un grupo más grande de estudiantes, si la instrucción a distancia todavía es necesaria para algunos estudiantes después de que las escuelas vuelvan a abrir para el aprendizaje en persona con los maestros colaboradores que brindan apoyo individualizado y en grupos pequeños; o
 - Dirigir el desarrollo profesional, las comunidades de aprendizaje profesional y los equipos de nivel de grado o materias para los educadores de toda la escuela.

- *Aumentar la disponibilidad de adultos calificados para apoyar a los educadores, los estudiantes y el personal. Por ejemplo:*
 - Candidatos a maestros en asociación con las escuelas locales de educación en IHE;
 - Educadores recientemente jubilados;
 - Personal no educativo que puede 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 sustitutos. 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 migratorios y sus familias a comprender los procesos del IEP o a completar las solicitudes de admisión a la universidad.
- *Construir y mantener un grupo de maestros sustitutos de alta calidad que puedan ayudar con lo siguiente:*
 - Acudir al aula para apoyar la continuidad de los estudiantes cuando los educadores necesitan tomarse un tiempo libre, especialmente debido a una enfermedad o cuando están en aislamiento o en cuarentena;
 - Liderar en forma conjunta el aprendizaje en grupos pequeños;
 - Apoyar el tiempo de permiso para los educadores para facilitar el desarrollo profesional de los maestros.
- *Implementar horarios flexibles y creativos para apoyar a los estudiantes a la vez que se brinda tiempo de planificación y colaboración a los maestros, por ejemplo, al realizar lo siguiente:*
 - Enfocarse días enteros en una sola materia académica básica;
 - Ofrecer todas las materias "especiales" (p. ej., música, arte, educación física) el mismo día para que los equipos de nivel de grado puedan planificar juntos;
 - Realizar ciclos de aprendizaje más cortos, con descansos más frecuentes, algunos de los cuales los educadores pueden utilizar para planificar.
- *Utilizar incentivos específicos para alentar a los educadores a trabajar en áreas temáticas de alta necesidad y escuelas de alta necesidad.*
- *Ofrecer un aprendizaje profesional relevante y flexible, incluso al aprovechar las opciones de aprendizaje digital existentes. Por ejemplo, algunos enfoques estatales incluyen los siguientes:*
 - Michigan Virtual ha proporcionado "[Keep Michigan Learning](#)", para ofrecer herramientas y recursos para maestros y líderes escolares;
 - El Departamento de Educación de Nevada creó "[Digital Learning Collaborative](#)" en todo el estado;
 - El Departamento de Educación de Tennessee ofrece "[Best for All Central: Tennessee's Hub for Learning and Teaching](#)";
 - Wyoming ofrece un [curso autodidáctico](#) para que los educadores aprendan sobre el uso de la tecnología educativa.

Si bien no existen soluciones rápidas, existen herramientas que pueden servir como punto de partida. Por ejemplo, el Center for Great Teachers and Leaders de American Institutes for Research proporciona un [kit de herramientas basadas en evidencia](#) para construir equitativamente la fuerza laboral de educadores, incluido el [Marco de desarrollo del talento](#) y consideraciones específicas para la [COVID-19](#), al igual que el [Learning Policy Institute](#). El [New England Consortium on Secondary Schools](#), [Learning Policy Institute](#), y la [Comprehensive Center Network](#), entre otros, también han delineado estrategias para aumentar tanto la diversidad como las calificaciones de los educadores, incluso para 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, considerar paquetes competitivos de compensación y retención, brindar apoyo para completar programas de preparación y agilizar los procesos de certificación y licencia.

A nivel local, los líderes deben revisar los datos demográficos de la escuela y el distrito para identificar mejor las necesidades, brechas y oportunidades únicas en comunidades específicas. Por ejemplo, el Centro de Colaboración para el Desarrollo Eficaz de los Educadores, la Rendición de Cuentas y la Reforma ([Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform, CEEDAR](#)) de la University of Florida ofrece recursos para considerar las causas fundamentales y las soluciones para la [escasez de personal de educación especial](#), incluida una herramienta para el análisis de datos. La Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento también tiene recursos relacionados con [atraer, preparar y retener](#) educadores, particularmente aquellos que atienden a estudiantes con discapacidades. Mejorar la transparencia en torno a los datos demográficos y de retención de los educadores puede ayudar a las comunidades a orientar una atención adicional donde hay una falta de diversidad de educadores o donde hay una alta rotación de maestros.

[Apoyo a los directores](#)

Los [directores competentes](#) son un factor clave para retener a los maestros y otros miembros del personal de la escuela y mejorar los resultados de los estudiantes. Apoyar a los directores y su bienestar es esencial para garantizar que puedan brindar a los miembros del personal de su escuela el tiempo de trabajo enfocado, la mentoría y las oportunidades de colaboración que necesitan para satisfacer con éxito las necesidades de los estudiantes. Un fuerte apoyo del director es especialmente crítico para los maestros nuevos, educadores especiales, educadores de estudiantes aprendices de inglés y [maestros de color](#) que pueden tener menos acceso al apoyo de compañeros que necesitan para tener éxito. Dado el papel importante que desempeñan los directores en la estabilidad escolar y en la retención de los maestros, los directores necesitan apoyo adicional durante estos tiempos difíciles. Se han agregado amplias operaciones de toma de decisiones y logística a la carga de trabajo de los directores mientras dirigen sus escuelas durante la pandemia de la COVID-19. Los supervisores principales a nivel de distrito pueden trabajar para permitir que los directores se mantengan enfocados en sus funciones como líderes educativos. Las asociaciones de la escuela y el distrito con los departamentos de salud locales también pueden ayudar a los directores a concentrarse en la instrucción a la vez que confían en los expertos en salud pública para el apoyo relacionado con la COVID-19, como una asociación en [Marin County, California](#). Además, los candidatos a directores, como los que trabajan a través de una reserva de directores, pueden ayudar a respaldar las cargas de trabajo del director.

El efecto de la COVID-19 en una reserva de educadores diversos

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, las barreras desafiaban la reserva de educadores, particularmente para los candidatos a maestros de color. Los costosos programas de preparación de maestros, cuando se combinan con salarios iniciales bajos para los educadores, pueden servir como disuasión. Es probable que algunos estudiantes de color enfrenten una mayor deuda de préstamos estudiantiles que sus compañeros, lo que puede hacer que estos desincentivos financieros sean especialmente notables.⁶⁷ Si bien los programas de residencia pueden ser herramientas poderosas, los distritos de menor capacidad pueden tener menos personal disponible para establecerlos y estimularlos, aun cuando más necesitan candidatos a educadores de alta calidad. La pandemia de COVID-19 agrava los obstáculos financieros y logísticos existentes tanto para los aspirantes a maestros como para los distritos. Al ser más afectados por las consecuencias económicas y de salud de la pandemia de COVID-19, es menos probable que los educadores de color comiencen o continúen un programa si están experimentando más estrés financiero, físico y emocional.

La diversidad de educadores beneficia a todos los estudiantes⁶⁸ y en particular beneficia a los estudiantes de color que tienen al menos un maestro de su misma raza en los primeros grados.⁶⁹ Sin embargo, mientras que más del 50 % de los estudiantes estadounidenses son estudiantes de color,⁷⁰ **menos del 20 %** de la fuerza laboral de educadores son maestros de color. El aumento de la diversidad de educadores comienza con la planificación y el liderazgo. **Connecticut, Kentucky y Massachusetts**, por ejemplo, han priorizado la diversidad de educadores a través de comités de liderazgo o metas estratégicas orientadas a la acción. Massachusetts tiene iniciativas para aumentar la diversidad racial y étnica de maestros y superintendentes.

A medida que los estados y distritos trabajan para estabilizar su reserva de educadores, se han identificado una variedad de estrategias que pueden apoyar la preparación y el desarrollo de nuevos educadores y alentarlos a trabajar en escuelas de alta necesidad. Los enfoques basados en evidencia incluyen lo siguiente:

- Proporcionar la condonación de préstamos, subvenciones o programas de becas de servicio que cubran 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 (p. ej., cuatro) de años (consulte **North Carolina Teaching Fellows Program**);⁷¹
- Desarrollar e implementar programas integrales de residencia para maestros de alta calidad (que se describen con más detalle a continuación) que brindan una amplia experiencia clínica y han demostrado que aumentan la retención y la eficacia de los maestros;⁷²
- Desarrollar e implementar programas de desarrollo profesional y modelos de mentoría, particularmente para maestros nuevos, que enfatizan la construcción de estrategias de instrucción efectivas y brindan tiempo para la colaboración continua.⁷³

Los programas que involucran a los estudiantes tempranamente y les brindan oportunidades prácticas para aprender sobre la profesión docente, como los programas **“Grow Your Own”**, pueden ser particularmente efectivos para reclutar educadores que reflejen la diversidad y las necesidades específicas de los estudiantes más desatendidos. Los programas **“Grow Your Own”** a menudo también apoyan a los paraeducadores, maestros sustitutos de alta calidad y a otras personas en una comunidad quienes tienen interés en hacer la transición a funciones como educadores, al apoyar su capacitación y camino hacia la certificación. Las asociaciones con programas de preparación de educadores y, especialmente, Instituciones que Atienden a Minorías y Escuelas Superiores y

Universidades Históricamente para Negros (Historically Black Colleges and Universities, HBCU) pueden proporcionar canales y oportunidades que preparen mejor a los candidatos para las experiencias reales de enseñanza en comunidades de alta necesidad. Las asociaciones entre escuelas, distritos e IHE (incluidas las universidades comunitarias) pueden ayudar a reclutar educadores diversos.

Los estados y distritos pueden configurar programas que satisfagan sus necesidades específicas. Por ejemplo, la Junta de Estándares para Educadores Profesionales del Estado de Washington apoyó a varios distritos en la [construcción de infraestructura](#) para iniciativas locales de “Grow Your Own”. En Colorado, una asociación con el Consejo de Funcionarios Jefes de Escuelas Estatales apoya los esfuerzos para reclutar educadores hombres de color, particularmente para trabajar en las escuelas secundarias. Connecticut ha utilizado programas como [TEACH CT](#), [Educators Rising](#), y [NextGen Educators](#) para promover la enseñanza y apoyar a los estudiantes de secundaria y universitarios, especialmente a los estudiantes de color, para que se conviertan en educadores. La [Asociación Estadounidense de Universidades para la Educación de Maestros](#) recientemente revisó y recomendó estrategias para que los programas de preparación de educadores las utilicen para promover la diversidad de candidatos.

Es fundamental contar con una amplia experiencia clínica, incluso durante una pandemia. Para apoyar a los nuevos educadores que no pudieron completar su capacitación clínica a consecuencia de la pandemia, la Junta de Educación del Estado de Illinois, en colaboración con la Asociación de Educación de Illinois y la Federación de Maestros de Illinois, creó un [programa de entrenamiento y mentoría educativo virtual integral](#) al aprovechar los fondos de la Ley CARES. Los [programas de residencia](#), especialmente aquellos que permiten que los nuevos maestros obtengan ingresos, también se han mostrado prometedores tanto en el apoyo a los educadores nuevos como en la diversificación del grupo de educadores. Estos programas brindan a los candidatos docentes oportunidades extendidas durante un año para aprender junto con los maestros mentores en formas que están estrechamente relacionadas con sus cursos. Los candidatos que completen estas experiencias pueden brindar un apoyo crucial para acelerar el aprendizaje a medida que los estudiantes se recuperan del impacto de la COVID-19. Por ejemplo, el [Departamento de Educación de Tennessee](#) utilizó fondos de la Ley CARES para expandir los programas de residencia docente.

Estabilizar la fuerza laboral de educadores requiere escuchar y empoderar a los educadores, y hacer los cambios necesarios para ayudarlos a seguir apoyando a los estudiantes en este momento sin precedentes. Navegar por la adversidad puede ser una oportunidad para restablecer los enfoques de la fuerza laboral de educadores. Partiendo de la planificación y el liderazgo, los estados, los distritos y las escuelas pueden establecer un curso nuevo que mejorará la educación tanto para los estudiantes como para los maestros al aumentar intencionalmente la diversidad de los educadores y crear las condiciones que ayuden a los educadores diversos a ingresar y permanecer en el aula para abordar de manera efectiva las necesidades únicas de todos los estudiantes.

b. Apoyar el bienestar de los educadores y del personal

Ahora, más que nunca, apoyar el bienestar de los educadores es una prioridad crítica para los líderes de las escuelas y de los distritos porque la COVID-19 ha exacerbado los desafíos anteriores a la pandemia en la fuerza laboral de educadores. La razón más común que los educadores han citado para dejar el empleo en las escuelas en el último año es el estrés, seguido de un salario insuficiente y desafíos relacionados con la instrucción a distancia y su tecnología.⁷⁴ A medida que los educadores continúen trabajando durante una crisis de salud global, el bienestar y el apoyo de los educadores serán esenciales para el éxito de la escuela y el distrito. Las encuestas muestran que el bienestar de los educadores está vinculado a sentirse apoyados, valorados y escuchados por los líderes de las escuelas y de los distritos, así como por sus compañeros. [Investigaciones](#) muestran que el bienestar de los educadores está estrechamente relacionado con la retención y la eficacia de los educadores en la prestación de apoyo a los estudiantes.

A medida que las escuelas vuelvan a abrir, es importante tener en cuenta que los educadores y el personal también regresarán a la escuela cambiados. Algunos estarán afrontando el dolor, niveles elevados de ansiedad y pérdidas. Muchos maestros, incluidos maestros de educación especial y paraprofesionales, enlaces con los estudiantes sin hogar, personal de programas de educación para migrantes, maestros en correccionales y profesionales de la salud mental, pueden tener dificultades al ver que los alumnos a los que atienden y por los que se preocupan profundamente pasan por experiencias desafiantes. Y aún otros, como los directores y otros líderes escolares, continuarán desempeñando funciones múltiples, por ejemplo, como líderes de instrucción escolar, trabajadores sociales y planificadores de servicios de nutrición. Para ser efectivos en satisfacer las necesidades académicas y el bienestar de los estudiantes, los adultos de la comunidad deben priorizar sus propias necesidades básicas de salud mental, emocional y física. Por lo tanto, abordar las necesidades de todo el personal de la escuela debe ser una prioridad en la planificación de la reapertura.

Los profesionales de la salud mental no son el único recurso para abordar el agotamiento de los educadores y brindar atención de salud mental. El bienestar social y emocional es una responsabilidad comunitaria en la que todos desempeñan un papel. Algunos educadores han informado que ser intencional al priorizar su propio cuidado personal es reconstituyente, especialmente porque equilibran el posible agotamiento y la desconexión con su dedicación profesional y personal a la educación.

Las conexiones y relaciones que son importantes para los estudiantes son igualmente críticas para los educadores y el personal. Las relaciones receptivas y las conexiones sólidas actúan como factores protectores que tienen beneficios específicos y tangibles que mejoran la salud mental del educador. Para que el personal de la escuela pueda crear ambientes tanto regulados como física y emocionalmente tranquilos y estables, ellos también deben estar conectados emocionalmente en relaciones seguras y receptivas. Para las comunidades que están implementando enfoques de aprendizaje social y emocional en toda la escuela, estas descubren que todas las partes interesadas, no solo los estudiantes, se benefician. Por ejemplo, al implementar enfoques SEL en toda la escuela, las Escuelas Públicas de Stratford en Connecticut proporcionaron desarrollo profesional SEL y descubrieron que el aprendizaje profesional también actuó como sesiones terapéuticas para que los educadores y el personal se relacionaran entre sí, lo que levantó la moral de los adultos. Pequeños grupos de personal ahora lideran el crecimiento del aprendizaje socioemocional específicamente para los adultos en cada escuela.

En relación con esto, cualquier oportunidad para que los educadores y el personal participen en la planificación de la reapertura permite al personal contribuir sustancialmente al proceso, sentir que sus voces son valoradas y facilitar que los líderes escolares deleguen y compartan las responsabilidades de la reapertura. En todas estas relaciones está la necesidad de incorporar intencionalmente la construcción de comunidad y el [cuidado personal](#) en todas las actividades de la escuela. Por ejemplo, algunos distritos escolares tienen personal encargado de construir una comunidad e informan que fomentan la cultura positiva. Otros distritos escolares, como el condado de Hillsborough en La Florida, aprovechan a los líderes docentes para que asuman funciones de liderazgo de COVID-19 en sus escuelas. Los esfuerzos para priorizar la comunicación y la colaboración entre el personal y el liderazgo fomentan y modelan un sentido de conexión que es crucial para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

La pandemia también debería impulsar a las comunidades escolares a reevaluar las políticas y prácticas de tiempo libre compensatorio y licencia por enfermedad. Las políticas deben aplicarse de manera equitativa y considerar adaptaciones de enseñanza híbrida o a distancia para el personal con afecciones de salud, de acuerdo con las pautas de los CDC. Como mínimo, los distritos escolares deben proporcionar tiempo para que los educadores y el personal se vacunen si los estados o distritos escolares no brindan oportunidades de vacunación en el lugar. En la medida de lo posible, los distritos escolares deben proporcionar el equipo de protección personal (personal protective equipment, PPE) necesario o aprovechar otros recursos de la comunidad para obtener el [PPE](#) requerido para reabrir las escuelas de manera efectiva.

Para construir sistemas intencionales que apoyen el bienestar de los educadores y el personal, los líderes de los distritos y de las escuelas deben enfocarse en desarrollar lo siguiente:

- **Sistemas de apoyo entre líderes escolares y educadores.** Los líderes pueden incorporar tiempo para sesiones de información periódicas con todos los miembros del personal y, cuando sea necesario, realizar sesiones de información luego de días estresantes. Esto se puede complementar con visitas no planificadas a las aulas como un punto de contacto positivo (p. ej., dejar una nota escrita a mano que destaque el trabajo efectivo que se observó). Los líderes también deben encuestar periódicamente a los educadores para recopilar datos sobre el bienestar, incluida la percepción del personal sobre la carga de trabajo y la moral. Los líderes pueden usar estos datos para identificar brechas y mejorar los esfuerzos actuales. Los líderes también deben ser un modelo de bienestar; además de alentar a los educadores y al personal a priorizar el cuidado personal, los líderes de los distritos y de las escuelas deben ejemplificar ese cuidado personal ellos mismos (p. ej., observar los tiempos de bloqueo para los correos electrónicos del trabajo). Finalmente, durante una pandemia, es importante que los líderes de los distritos y de las escuelas comuniquen a los maestros que confían en ellos como profesionales. Por ejemplo, [Virginia](#) emitió una guía que anima a los líderes escolares a crear culturas de toma de riesgos educativos en las que los educadores se sientan flexibles para aprender de los “fracasos” o de lo que salió mal.
- **Sistemas de apoyo entre pares.** Los líderes escolares pueden establecer normas para el personal compartidas sobre las expectativas de bienestar, por ejemplo, cómo y cuándo el personal interactúa entre sí (p. ej., tiempos de bloqueo para la comunicación por correo electrónico y límites para los horarios de las reuniones). Los líderes escolares pueden priorizar los programas de mentoría de educadores para construir sistemas de apoyo y prevenir el agotamiento (para el personal no docente, como los trabajadores sociales o los consejeros

escolares, los distritos escolares pueden explorar la creatividad en la creación de mentorías entre los campus). Esto puede incluir un sistema de “amigos” para crear sistemas de apoyo de compañero a compañero de forma normal. Los líderes pueden alentar estos controles de forma semanal o mensual. Algunos directores de centros educativos han informado de que ofrecen un tiempo semanal de apoyo al personal de la escuela que refleja las prácticas de los círculos de alumnos y que han creado nuevos sistemas para que el personal se comunique habitualmente a través de los anuncios matutinos o las pizarras informativas. Los funcionarios del distrito escolar deben dar la bienvenida a los grupos de afinidad iniciados por educadores entre distritos para maestros de color y maestros de carrera temprana.

- **Consideraciones sobre las cargas de trabajo de los educadores.** Los líderes escolares pueden programar el tiempo de planificación del personal (incluido el personal no docente, como los consejeros escolares y el personal de operaciones y tecnología) en horas de trabajo y, en la medida de lo posible, programar un día de planificación mensual. Esta es una forma importante de garantizar que los educadores estén preparados para el éxito dentro de las horas de trabajo y puedan priorizar el cuidado personal después de que termine la jornada escolar. Los líderes escolares deben considerar la posibilidad de equilibrar las reuniones para comunicar información y dar tiempo para comunicarse con el personal. Por ejemplo, en lugar de una reunión diaria para comunicar noticias, los líderes escolares pueden enviar actualizaciones de noticias con viñetas diariamente por correo electrónico para ahorrar tiempo y, en su lugar, dedicar parte del tiempo a las horas de oficina virtuales o presenciales. Además, las escuelas y los distritos deben considerar cómo pueden priorizar las estrategias e intervenciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes a fin de no asignar múltiples responsabilidades a educadores individuales.
- **Transparencia en los apoyos de salud mental de los distritos y las escuelas.** Los distritos escolares deben aumentar la conciencia sobre el apoyo disponible de recursos humanos para las escuelas y los distritos para todo el personal (p. ej., con quién comunicarse y qué apoyos están disponibles). Cuando sea posible, los distritos escolares deben hacer que los representantes de recursos humanos estén presentes en los campus escolares con frecuencia. Los distritos escolares deben esforzarse por hacer accesibles los servicios de salud que el personal necesita a través de programas de asistencia para empleados. Esto puede incluir visitas regulares al campus o guías de usuario sencillas. Las escuelas también pueden aprovechar los recursos de bienestar locales de los departamentos de salud locales, socios comunitarios o [recursos federales](#) para proporcionar servicios de bienestar a distancia o visitar los campus escolares mientras se siguen los protocolos de prevención y seguridad adecuados. Esto puede incluir la celebración de ferias de bienestar en el campus, la provisión de controles de bienestar gratuitos, membresías de gimnasio gratuitas o a costo reducido de socios comunitarios locales y otros cuidados personales.

- **Espacio intencional para que los educadores recarguen energías.** En los planes de desarrollo de los educadores, los distritos escolares pueden considerar la posibilidad de incorporar un enfoque sobre el bienestar y la sostenibilidad de los adultos, en el que los educadores se encuentren en un proceso continuo de aprendizaje de las mejores prácticas para preservar su bienestar y apoyar a sus compañeros en este sentido. Además, los líderes o los comités de cultura pueden considerar la construcción de un espacio tranquilo y cómodo, de acuerdo con las mitigaciones de COVID-19 apropiadas, para que el personal recargue sus energías y se recupere diariamente en el trabajo. Todos los miembros del personal se benefician de un espacio para recargar energías para apoyar mejor a los estudiantes.



Notas al final

¹ Eva, A. (2018). "How to Inspire Students to Become Better Citizens" (2018). Greater Good Magazine: University of California at Berkeley. Obtenido de https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_inspire_students_to_become_better_citizens.

² National Association of Elementary School Principals. NAESP Advocacy Survey December 2020. Obtenido de: <https://www.naesp.org/news/naesp-releases-results-of-midyear-national-principal-survey-on-covid-19-in-schools/>.

³ Quirk, A. (2020, July 28). Mental Health Supports for Students of Color During and After the Coronavirus Pandemic. Center for American Progress. Obtenido de: <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/news/2020/07/28/488044/mental-health-support-students-color-coronavirus-pandemic/#:~:text=Black%20people%20have%20long%20been,to%20be%20disciplined%20than%20treated>.

⁴ "Native and Indigenous Communities and Mental Health." (2020). Mental Health America. Obtenido de: <https://www.mhanational.org/issues/native-and-indigenous-communities-and-mental-health>.

⁵ Croft, M., Moore, R., & Guffy, G. (2019). Supporting the Mental Health and Well-Being of High School Students. ACT. Obtenido de: <https://www.act.org/content/act/en/research/reports/act-publications/mental-health-report.html>.

⁶ Boccanfuso, C., & Kuhfeld, M., (2011). Multiple Responses, Promising Results: Evidenced-Based Nonpunitive Alternatives to Zero Tolerance. Child Trends. Obtenido de: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/03/Child_Trends-2011_03_01_RB_AltToZeroTolerance.pdf y Molyneux, T., (2015, Jan. 25). "Welcome Wave of Change: Positive Discipline and SEL in Schools". Committee for Children. Obtenido de: <https://www.cfchildren.org/blog/2015/01/welcome-wave-of-change-positive-discipline-and-sel-in-schools/>.

⁷ Korman, H., O'Keefe, B., & Repeka, M., (2020, Oct. 21). Missing in the Margins: Estimating the Scale of the Covid-19 Attendance Crisis. Bellwether Education Partners. Obtenido de: <https://bellwethereducation.org/publication/missing-margins-estimating-scale-covid-19-attendance-crisis#Why%20aren't%20students%20attending%20school?>

⁸ Children, Coronavirus, and the Digital Divide: Native American, Black, and Hispanic Students at Greater Educational Risk During Pandemic. (2020, Sept. 2). Population Reference Bureau. Obtenido de: <https://www.prb.org/coronavirus-digital-divide-education/>. Lost in the Masked Shuffle & Virtual Void: Children and Youth Experiencing Homelessness Amidst the Pandemic. (2020, Nov. 19). SchoolHouse Connection. Obtenido de: <https://schoolhouseconnection.org/lost-in-the-masked-shuffle-and-virtual-void/>.

⁹ Harris, D.N., Liu, L., Oliver, D., Balfe, C., Slaughter, S., & Mattei, N. (2020). How American Schools Responded to the COVID Crisis. National Center for Research on Education Access and Choice: Tulane University. Obtenido de: <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/20200713-Technical-Report-Harris-et-al-How-Americas-Schools-Responded-to-the-COVID-Crisis.pdf>.

¹⁰ Nowicki, J., Keller, B., Bowman, M., Jaynes, M., & Squitieri, A. (2020). Distance Learning: Challenges Providing Services to K-12 English Learners and Students with Disabilities During Covid-19. Government Accountability Office. Obtenido de: <https://www.gao.gov/assets/gao-21-43.pdf>.

¹¹ Nowicki, J. (2018, March). K-12 Education: Discipline Disparities for Black Students, Boys, and Students with Disabilities. Government Accountability Office. Obtenido de: <https://www.gao.gov/assets/gao-18-258.pdf>.

¹² Mitchell, F. (2020, Aug. 17). Covid-19's Disproportionate Effects on Children of Color Will Challenge the Next Generation. Urban Wire: Children. The Urban Institute. Obtenido de: <https://www.urban.org/urban-wire/covid-19s-disproportionate-effects-children-color-will-challenge-next-generation>; y Truong, D. (2021, March 9). 'School Wasn't Even Important': For Many Local Students, The Pandemic Has Meant A Mountain of Adult Responsibilities. WAMU: American University Radio. Obtenido de: <https://wamu.org/story/21/03/09/local-students-pandemic-adult-responsibilities/>.

¹³ Existe "evidencia de que las respuestas empáticas se debilitan cuando el observador es de una raza diferente a la de la persona observada, lo que sugiere que es menos probable que los maestros respondan con empatía cuando un niño de una raza diferente a la suya muestra comportamientos o experiencias hogareñas desafiantes". Gilliam, W., Maupin, A., Reyes, C., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions? New Haven, CT: Yale University Child Study Center, 1–18. Skiba, R., Chung, C., Trachok, M., Baker, T., Sheya, A., & Hughes, R. (2014). Parsing Disciplinary Disproportionality: Contributions of Infraction, Student, and School Characteristics to Out-of-School Suspension and Expulsion. American Educational Research Journal. Obtenido de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.923.5562&rep=rep1&type=pdf>. pp. 7, 23-24.

¹⁴ Levin, S., Leung, M., Edgerton, A., & Scott, C. (2020). Elementary School Principals' Professional Learning: Current Status and Future Needs. The Learning Policy Institute: Palo Alto, CA. Obtenido de: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/NAESP_Elementary_Principals_Professional_Learning_REPORT.pdf.

- ¹⁵ Johnson, E. (1996). School Facilities: America's Schools Report Differing Conditions. General Accounting Office. Obtenido de: <https://www.gao.gov/assets/hehs-96-103.pdf>.
- ¹⁶ Nowicki, J., MacBlane, B., & Watsula, D. (2020, June). K-12 Education: School Districts Frequently Identified Multiple Building Systems Needing Updates or Replacements. Government Accountability Office. Obtenido de: <https://www.gao.gov/products/gao-20-494?source=ra>.
- ¹⁷ How Does Indoor Air Quality Impact Student Health and Academic Performance? (2020, Aug. 12) U.S. Environmental Protection Agency. Obtenido de: <https://www.epa.gov/iaq-schools/how-does-indoor-air-quality-impact-student-health-and-academic-performance>.
- ¹⁸ "Guidance for Reopening Buildings After Prolonged Shutdown or Reduced Operation" (2020, Sept. 22). Centers for Disease Control and Prevention. Obtenido de: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/php/building-water-system.html>.
- ¹⁹ Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. NWEA. Obtenido de: <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf>.
- ²⁰ Dorn, E. Hancock, B., Sarakatsannis, J. & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss – disparities grow and students need help. McKinsey & Company: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>.
- ²¹ Kaefer, T. (2020). When Did You Learn It? How Background Knowledge Impacts Attention and Comprehension in Read-Aloud Activities. Reading Research Quarterly. Obtenido de: <https://doi.org/10.1002/rrq.344>.
- ²² Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. (EdWorkingPaper: 20-267). Obtenido de Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/eh0c-pc52>.
- ²³ Ibid.
- ²⁴ Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalf, J. (2007). Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning. (NCER 2007-2004). Washington, DC: Institute of Education Sciences. Obtenido de: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/1>.
- ²⁵ Weiss, H. (n.d.) "Fifteen Years of Evaluation of 21st Century Community Learning Centers: A Driver for Program Quality and Capacity in the Field", from Expanding Minds and Opportunities: Leveraging the Power of Afterschool and Summer Learning for Student Success. The Expanded Learning and Afterschool Project. Obtenido de: <https://www.expandinglearning.org/expandingminds/article/fifteen-years-evaluation-21st-century-community-learning-centers-driver>. y Neild, R.C., Wilson, S.J., & McClanahan, W. (2019). Afterschool programs: A review of evidence under the Every Student Succeeds Act. Philadelphia: Research for Action. Obtenido de: <https://www.researchforaction.org/publications/afterschool-programs-a-review-of-evidence-under-the-every-student-succeeds-act/>.
- ²⁶ Ibid.
- ²⁷ McCombs, J., Whitaker, A. and Yoo, P. (2017). The Value of Out-of-School Time Programs. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Obtenido de: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE267.html>.
- ²⁸ Sloan McCombs, J., Augustine, C.H., Pane, J.F., & Schweig, J. (2020). Every Summer Counts: A Longitudinal Analysis of Outcomes from the National Summer Learning Project. RAND. Obtenido de: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/every-summer-counts-a-longitudinal-analysis-of-outcomes-from-the-national-summer-learning-project.aspx>.
- ²⁹ Drane, K. (2019, July 2). Why Deadly Cycles of Violence Spike in the Summer. Giffords. Obtenido de: <https://giffords.org/blog/2019/07/why-deadly-cycles-of-violence-spike-in-the-summer-blog/>.
- ³⁰ "New Results for Chicago-based Youth Violence Reduction Program" (2016). University of Chicago Urban Labs. Obtenido de: <https://urbanlabs.uchicago.edu/news/a-fourth-article-for-testing>.
- ³¹ WOW - Working on Womanhood. (2021). Youth Guidance. Obtenido de: <https://www.youth-guidance.org/wow/>.

- ³² Chandra, S., Chang, A., Day, L., Fazlullah, A., Liu, J., McBride, L., Mudalige, T., & Weiss, D. (2020). *Closing the K–12 Digital Divide in the Age of Distance Learning*. San Francisco, CA: Common Sense Media. Boston, Massachusetts, Boston Consulting Group. Este informe de junio de 2020 de Common Sense Media descubrió que “aproximadamente de 15 a 16 millones de estudiantes de escuelas públicas K-12 viven en hogares sin conexión a Internet o sin un dispositivo adecuado para el aprendizaje a distancia en el hogar; y de estos estudiantes, aproximadamente nueve millones viven en hogares sin una conexión adecuada ni un dispositivo adecuado para el aprendizaje a distancia.... La brecha digital es un problema importante para los estudiantes en los 50 estados y en todo tipo de comunidades, pero es más pronunciada en comunidades rurales y hogares con estudiantes negros, latinos y nativos de América del Norte.”
- ³³ U.S. Congress Joint Economic Committee. (2017, September). *America's digital divide*. Obtenido de: https://www.jec.senate.gov/public/_cache/files/ff7b3d0b-bc00-4498-9f9d-3e56ef95088f/the-digital-divide-.pdf.
- ³⁴ Electronic Frontier Foundation. (2021, Jan. 11). Obtenido de: <https://www.eff.org/deeplinks/2021/01/fcc-and-states-must-ban-digital-redlining>.
- ³⁵ Shapiro, E., & Newman, B. (2019, Nov. 19). “114,000 Students in N.Y.C. Are Homeless. These Two Let Us Into Their Lives.” *The New York Times*. Obtenido de: www.nytimes.com/interactive/2019/11/19/nyregion/student-homelessness-nyc.html.
- ³⁶ Hampton, K. N., Fernandez, L., Robertson, C. T., & Bauer, J. M. (2020, March). *Broadband and Student Performance Gaps*, James H. and Mary B. Quello Center, Michigan State University. Obtenido de: <https://quello.msu.edu/broadbandgap/>.
- ³⁷ Anderson, M. & Kumar, M. (2019). “Digital divide persists even as lower-income Americans make gains in tech adoption.” 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/>.
- ³⁸ Rafalow, M. H. (2018). “Disciplining Play: Digital Youth Culture as Capital at School.” *American Journal of Sociology*, 123(5), 1416-52. <https://doi.org/10.1086/695766>.
- ³⁹ Reich, J., & Ito, M. (2017). *From good intentions to real outcomes: Equity by design in learning technologies*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- ⁴⁰ Levine, E., & Patrick, S. (2019). *What Is Competency-Based Education? An Updated Definition*. Aurora Institute.
- ⁴¹ Darling-Hammond, L., Zieleszinski, M. B., & Goldman, S. (2014). *Using technology to support at-risk students' learning*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- ⁴² Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- ⁴³ Elliott, S. N., & Bartlett, B. (2016). *Opportunity to Learn*. En *Oxford Handbooks Online Scholarly. Research Reviews*. United Kingdom: Oxford University Press.
- ⁴⁴ Pflieger, R. H., Wilson, T. S., Welner, K. G., & Biblios, C. (2018). *Measuring opportunity: Redirecting education policy through research*. *Education Policy Analysis Archives*, 26(73). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3525>.
- ⁴⁵ Meloy, B., Gardner, M., & Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the evidence on preschool effectiveness: Insights for policymakers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- ⁴⁶ Burns, D., Darling-Hammond, L., & Scott, C. (with Allbright, T., Carver-Thomas, D., Daramola, E. J., David, J. L., Hernández, L. E., Kennedy, K. E., Marsh, J. A., Moore, C. A., Podolsky, A., Shields, P. M., & Talbert, J. E.). (2019). *Closing the opportunity gap: How positive outlier districts in California are pursuing equitable access to deeper learning*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- ⁴⁷ LaCour, S. E., York, A., Welner, K., Valladares, M. R., & Kelley, L. M. (2017). *Learning from schools that close opportunity gaps*. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 8-14.
- ⁴⁸ Baker, B. D., & Corcoran, S. P. (2012). *The Stealth Inequities of School Funding*. Washington, DC: The Center for American Progress; Chingos, M. M., & Blagg, K. (2017). *Do Poor Kids Get Their Fair Share for School Funding?* Washington, DC: Urban Institute; and Morgan, I., & Amerikaner, A. (2018). *Funding Gaps 2018: An Analysis of School Funding Equity Across the U.S. and Within Each State*. Washington, DC: The Education Trust.
- ⁴⁹ Patrick, K., Socol, A., & Morgan, I. (2020) *Inequities in Advanced Coursework: What's Driving Them and What Leaders Can Do*. Washington, DC: The Education Trust.
- ⁵⁰ Ford, D. Y., Wright, B. L., Sewell, C. J. P., Whiting, G. W., & Moore III, J. L. (2018). *The Nouveau Talented Tenth: Envisioning W.E.B. Du Bois in the Context of Contemporary Gifted and Talented Education*. *The Journal of Negro Education*, 87(3), 294-310.

- ⁵¹ Jacob, B. (2007). The Challenges of Staffing Urban Schools with Effective Teachers. *The Future of Children*, 17(1), 129-153.
- ⁵² Jackson, C. K., Johnson, R. C., & Persico, C. (2016). The effects of school spending on educational and economic outcomes: Evidence from school finance reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157-218 y Lafortune, J., Rothstein, J., & Schanzenbach, D. W. (2018). School finance reform and the distribution of student achievement. *American Economic Journal: Applied Economics*, 10(2), 1-26.
- ⁵³ Patrick, K., Socol, A., & Morgan, I. (2020) *Inequities in Advanced Coursework: What's Driving Them and What Leaders Can Do*. Washington, DC: The Education Trust. <https://edtrust.org/resource/inequities-in-advanced-coursework/>.
- ⁵⁴ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Monitoring Educational Equity*. Washington, DC: The National Academies Press. p. 82.
- ⁵⁵ National Association of Secondary School Principals. (2019). *Position Paper: Promoting Rigorous Courses for Each Student*. Reston, VA. p. 6.
- ⁵⁶ Benner, M. and Sargrad S. (2020). *Creating Strong Building Blocks for Every Student: How Middle Schools Can Lay the Foundation for Rigorous High School Pathways*. <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2020/08/05/488493/creating-strong-building-blocks-every-student/>.
- ⁵⁷ National Association of Secondary School Principals. (2019). *Position Paper: Promoting Rigorous Courses for Each Student*. Reston, VA. p. 6.
- ⁵⁸ Bureau of Labor Statistics. (2021). *Employment, Hours, and Earnings from the Current Employment Statistics survey (National) for all employees, local government education, seasonally adjusted*. Datos extraídos el 1 de abril de 2021. Obtenido de: <https://beta.bls.gov/dataViewer/view/timeseries/CES9093161101>.
- ⁵⁹ Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M., & Burns, D. (2020). *Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- ⁶⁰ Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M., & Burns, D. (2020). *Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute; y Darling-Hammond, L., (2019). *Investing for Student Success: Lessons from State School Finance Reforms*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- ⁶¹ Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2011). *Speaking of Salaries: What Will it Take to Get Qualified, Effective Teachers in All Communities*. Washington, DC: Center for American Progress.
- ⁶² Somers, M. A., & Haider, Z. (2017). *Using Integrated Student Supports to Keep Kids in School: A Quasi-Experimental Evaluation of Communities in Schools*. New York, NY: MDRC.
- ⁶³ Parise, L. M., Corrin, W., Granito, K., Haider, Z., Somers, M. A., & Cerna, O. (2017). *Two Years of Case Management: Final Findings from the Communities in Schools Random Assignment Evaluation*. New York, NY: MDRC.
- ⁶⁴ Bureau of Labor Statistics. (2021). *Employment, Hours, and Earnings from the Current Employment Statistics survey (National) for all employees, local government education, seasonally adjusted*. Datos extraídos el 1 de abril de 2021. Obtenido de: <https://beta.bls.gov/dataViewer/view/timeseries/CES9093161101>.
- ⁶⁵ Knight, D. & Strunk, K. (2016). Who Bears the Cost of District Funding Cuts? Reducing Inequality in the Distribution of Teacher Layoffs. *Educational Researcher*, 45(7), 395-406. Obtenido de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X16670899>.
- ⁶⁶ Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M., & Burns, D. (2020). *Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- ⁶⁷ Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the Teaching Profession: How to Recruit and Retain Teachers of Color*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Diversifying_Teaching_Profession_REPORT_0.pdf.
- ⁶⁸ Cherng, H.-Y. S., & Halpin, P. F. (2016). The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers. *Educational Researcher*, 45(7), 407-420; Irvine, J. J. (1988). An analysis of the problem of disappearing Black educators. *Elementary School Journal*, 88(5), 503-514; y Raudenbush, S. W., & Jean, M. (2014). To what extent do student perceptions of classroom quality predict teacher value added? En T. J. Kane, K. A. Kerr, & R. C. Pianta (Eds.), *Designing Teacher Evaluation Systems*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- ⁶⁹ Gershenson, S., Hart, C. Lindsay, C., & Papageorge, N. (2017). *The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers*. Institute of Labor Economics Discussion Paper Series No. 10630. Bonn, Germany. Obtenido de: <http://ftp.iza.org/dp10630.pdf>.

⁷⁰ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Common Core of Data (CCD), “Local Education Agency (School District) Universe Survey”, 2018-19 v.1a; “Public Elementary/Secondary School Universe Survey”, 2018-19 v.1a; “State Nonfiscal Public Elementary/Secondary Education Survey”, 2018-19 v.1a. Obtenido de: <https://nces.ed.gov/ccd/elsi/tableGenerator.aspx?savedTableID=138804>.

⁷¹ Podolsky, A., & Kini, T. (2016). How effective are loan forgiveness and service scholarships for recruiting teachers? Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

⁷² Guha, R., Hylar, M. E., & Darling-Hammond, L. (2017). The teacher residence: A practical path to recruitment and retention. *American Educator*, (41)1, pp. 31-34, 44.

⁷³ Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M., & Burns, D. (2020). Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute; y Carver-Thomas, D. and Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Obtenido de: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report>.

⁷⁴ https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1121-2.html.



El Departamento de Educación tiene como misión promover el alto rendimiento académico y la preparación de los estudiantes para la competitividad global al fomentar la excelencia en la educación y garantizar la igualdad de acceso.

www.ed.gov