



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

“Aprendizaje perdido”: ¿qué dicen realmente los estudios de investigación?



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

“Aprendizaje perdido”: ¿qué dicen realmente los estudios de investigación?

“Aprendizaje perdido”: ¿qué dicen realmente los estudios de investigación?

Versión en español del documento publicado en noviembre de 2020 con el título
“*Lost Learning*”: *What does the research really say?*

Publicada en noviembre de 2020

Publicada en nombre de la Organización del Bachillerato Internacional, una fundación educativa sin fines de lucro con sede en 15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex, Ginebra (Suiza), por

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Gales CF23 8GL
Reino Unido
Sitio web: ibo.org/es

© Organización del Bachillerato Internacional, 2020

La Organización del Bachillerato Internacional (conocida como IB) ofrece cuatro programas educativos exigentes y de calidad a una comunidad de colegios de todo el mundo, con el propósito de crear un mundo mejor y más pacífico. Esta publicación forma parte de una gama de materiales producidos con el fin de apoyar dichos programas.

El IB puede utilizar diversas fuentes en su trabajo y comprueba la información para verificar su exactitud y autoría original, en especial al hacer uso de fuentes de conocimiento comunitario, como Wikipedia. El IB respeta la propiedad intelectual, y hace denodados esfuerzos por identificar a los titulares de los derechos y obtener de ellos la debida autorización antes de la publicación de todo material protegido por derechos de autor utilizado. El IB agradece las autorizaciones recibidas para utilizar los materiales incluidos en esta publicación y enmendará cualquier error u omisión lo antes posible.

El uso del género masculino en esta publicación no tiene un propósito discriminatorio y se justifica únicamente como medio para hacer el texto más fluido. Se pretende que el español utilizado sea comprensible para todos los hablantes de esta lengua y no refleje una variante particular o regional.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede reproducirse, almacenarse en un sistema de archivo y recuperación de datos ni distribuirse de forma total o parcial, de manera alguna ni por ningún medio, sin la previa autorización por escrito del IB o sin que esté expresamente permitido en la [normativa de uso de la propiedad intelectual del IB](#).

Los artículos promocionales y las publicaciones del IB pueden adquirirse en la [tienda virtual del IB](#) (correo electrónico: sales@ibo.org). Está prohibido el uso comercial de las publicaciones del IB (tanto las incluidas en las tasas como las que se pueden adquirir por separado) por parte de terceros que actúen en el entorno de la Organización del Bachillerato Internacional sin haber establecido una relación formal con ella (incluidos, entre otros, organizaciones que imparten clases, proveedores de desarrollo profesional, empresas editoriales del sector educativo y compañías que ofrecen servicios de planificación curricular o plataformas digitales que brindan recursos a los docentes). Dicho uso comercial solo está permitido con la correspondiente licencia por escrito otorgada por el IB. Las solicitudes de licencias deben enviarse a copyright@ibo.org. Encontrará más información al respecto en el [sitio web del IB](#).

Declaración de principios del IB

El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.



Perfil de la comunidad de aprendizaje del IB

El objetivo fundamental de los programas del Bachillerato Internacional (IB) es formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que las une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico.

Como miembros de la comunidad de aprendizaje del IB, nos esforzamos por ser:

INDAGADORES

Cultivamos nuestra curiosidad, a la vez que desarrollamos habilidades para la indagación y la investigación. Sabemos cómo aprender de manera autónoma y junto con otros. Aprendemos con entusiasmo y mantenemos estas ansias de aprender durante toda la vida.

INFORMADOS E INSTRUIDOS

Desarrollamos y usamos nuestra comprensión conceptual mediante la exploración del conocimiento en una variedad de disciplinas. Nos comprometemos con ideas y cuestiones de importancia local y mundial.

PENSADORES

Utilizamos habilidades de pensamiento crítico y creativo para analizar y proceder de manera responsable ante problemas complejos. Actuamos por propia iniciativa al tomar decisiones razonadas y éticas.

BUENOS COMUNICADORES

Nos expresamos con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y maneras. Colaboramos eficazmente, escuchando atentamente las perspectivas de otras personas y grupos.

ÍNTEGROS

Actuamos con integridad y honradez, con un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad y los derechos de las personas en todo el mundo. Asumimos la responsabilidad de nuestros propios actos y sus consecuencias.

DE MENTALIDAD ABIERTA

Desarrollamos una apreciación crítica de nuestras propias culturas e historias personales, así como de los valores y tradiciones de los demás. Buscamos y consideramos distintos puntos de vista y estamos dispuestos a aprender de la experiencia.

SOLIDARIOS

Mostramos empatía, sensibilidad y respeto. Nos comprometemos a ayudar a los demás y actuamos con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el mundo que nos rodea.

AUDACES

Abordamos la incertidumbre con previsión y determinación. Trabajamos de manera autónoma y colaborativa para explorar nuevas ideas y estrategias innovadoras. Mostramos ingenio y resiliencia cuando enfrentamos cambios y desafíos.

EQUILIBRADOS

Entendemos la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar propio y el de los demás. Reconocemos nuestra interdependencia con respecto a otras personas y al mundo en que vivimos.

REFLEXIVOS

Evaluamos detenidamente el mundo y nuestras propias ideas y experiencias. Nos esforzamos por comprender nuestras fortalezas y debilidades para, de este modo, contribuir a nuestro aprendizaje y desarrollo personal.

El perfil de la comunidad de aprendizaje engloba diez atributos valorados por los Colegios del Mundo del IB. Estamos convencidos de que estos atributos, y otros similares, pueden ayudar a personas y grupos a ser miembros responsables de las comunidades locales, nacionales y mundiales.

ÍNDICE

Introducción	3
¿Qué se entiende por <i>aprendizaje perdido</i> ?	3
Resumen de los estudios sobre el “aprendizaje perdido”	5
Pérdida de aprendizaje durante el verano	5
Impacto de los desastres naturales en el aprendizaje de los alumnos.....	6
Previsión de los posibles impactos de la COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos.....	7
Factores clave que mitigan los impactos de los desastres, la conmoción y el “aprendizaje perdido”	8
Orientación sobre los factores clave que pueden mitigar los impactos de los desastres y el “aprendizaje perdido”	10
Conclusión	12
Referencias	12

Introducción

Si bien el cierre imprevisto de colegios como consecuencia de un desastre natural o de condiciones meteorológicas adversas no es nada nuevo, la cantidad de colegios cerrados como resultado de la pandemia de la COVID-19 no tiene precedentes. La UNESCO informó de que “los cierres a escala nacional están afectando a millones de alumnos”. (UNESCO, 2020). A medida que continuaban los cierres de colegios en algunas partes del mundo, la atención mediática comenzó a centrarse en el “aprendizaje perdido”, lo que aumentó aún más la preocupación de los alumnos, docentes y padres. Algunos de los artículos hacen referencia a los hallazgos de las investigaciones y seleccionan cuidadosamente las citas de los estudios para fundamentar sus afirmaciones.

A fin de apoyar a los docentes, equipos directivos, alumnos y padres, este artículo tiene como objetivo proporcionar lo siguiente:

- Un breve análisis de las definiciones de “aprendizaje perdido”
- Una visión general de los estudios sobre el “aprendizaje perdido”
- Estudios sobre la pérdida de aprendizaje durante el verano
- Estudios sobre el impacto de los desastres naturales en el aprendizaje de los alumnos
- Previsiones de los posibles impactos de la COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos
- Orientación sobre los factores clave que pueden mitigar los impactos de los desastres, la conmoción y el “aprendizaje perdido”

¿Qué se entiende por *aprendizaje perdido*?

Según la definición más simple, el término hace referencia a la pérdida de aprendizaje previamente adquirido, con la consecuencia inevitable de que los alumnos regresan al colegio sabiendo menos de lo que sabían cuando se fueron. Sin embargo, en muchos de los estudios sobre la pérdida de aprendizaje, no es así como se utiliza el término.

Algunos estudios sobre la pérdida de aprendizaje durante las vacaciones de verano hacen referencia a “niveles de crecimiento casi nulos” (Kuhfeld, 2019: 26) en lugar de a la pérdida de aprendizaje. Esto ha llevado a algunos investigadores a plantear que el fenómeno “se describiría mejor con una frase como ‘ralentización en verano’ o ‘estancamiento en verano’” (von Hippel; Workman; Downey, 2018: 337). De manera similar, algunos de los estudios sobre la pérdida de aprendizaje como consecuencia de desastres naturales cuantifican esa pérdida en función de los “progresos previstos en las notas académicas” (Gibbs *et al.*, 2019: 1407); aquí también, aunque puede que los alumnos no hayan progresado según lo previsto, eso no quiere decir que hayan “perdido aprendizaje”.

Resumen de los estudios sobre el “aprendizaje perdido”

Los estudios sobre el “aprendizaje perdido” tienden a encuadrarse en cuatro categorías:

- Estudios sobre el impacto del ausentismo en el aprendizaje de los alumnos
- Estudios sobre el impacto del cierre de colegios debido al mal tiempo meteorológico (p. ej., días de nieve)
- Estudios sobre el impacto de las vacaciones de verano en el aprendizaje de los alumnos
- Estudios sobre el impacto de los desastres naturales en el aprendizaje de los alumnos

Las causas del ausentismo son complejas y podrían afectar fácilmente al aprendizaje de los alumnos incluso si asistían a clase con regularidad; por este motivo, no se incluyen estudios sobre el ausentismo. El cierre de colegios debido al mal tiempo meteorológico no suele prolongarse, por lo que también se excluyen los estudios sobre el cierre de colegios por las inclemencias del tiempo.

Pérdida de aprendizaje durante el verano

Por los motivos expuestos anteriormente, quizá sea más adecuado referirse al fenómeno de la pérdida de aprendizaje durante el verano como “efecto del verano en el aprendizaje”, que “se describe como un estancamiento o disminución de los logros durante el verano” (Meyer; Meissel; McNaughton, 2017: 232). Un gran número de los estudios realizados sobre dicho efecto se basaron enteramente en datos de alumnos de los Estados Unidos. Esto es significativo porque hay “unas vacaciones de verano más cortas en la mayoría de los países europeos (de 6 a 10 semanas) en comparación con las vacaciones más largas en los Estados Unidos (de 10 a 12 semanas)” (Meyer; Meissel; McNaughton, 2017: 234).

Otro aspecto fundamental que se debe considerar en lo que respecta a los estudios sobre el efecto del verano en el aprendizaje es que “[l]os estudios de investigación que calculan la pérdida de aprendizaje durante el verano, o que evalúan los programas para disminuirla, suelen centrarse en los resultados en lectura y matemáticas” (Fitzpatrick, 2018: 2). Además, una revisión de los estudios sobre este efecto concluyó que “[n]ingún estudio ha examinado el efecto de las vacaciones de verano en los alumnos más allá de octavo año” (Cooper *et al.*, 1996: 264). En la investigación de Cooper *et al.* se examinaron 39 estudios y se hizo un metaanálisis de 13 de ellos. En lo que respecta a las conclusiones extraídas del análisis de 26 estudios realizados antes de 1975, los autores advierten que “solo deben considerarse imprecisas e indicativas” (Cooper *et al.*, 1996: 236). También aconsejan que “no se hagan inferencias sobre los primeros años de la enseñanza primaria ni sobre la enseñanza secundaria” (p. 241).

Estudios de investigación más recientes sobre la pérdida de aprendizaje durante el verano revelaron que “la investigación sobre la pérdida de aprendizaje en verano dista de ser concluyente” (Kuhfeld, 2019: 25). En el estudio de Kuhfeld, se utilizaron las evaluaciones del progreso académico en lectura y matemáticas conocidas como MAP Growth, de NWEA, con alumnos desde jardín de infancia hasta octavo año. Uno de los hallazgos de este estudio es que **“el momento** en el que se examinó a los alumnos y el esfuerzo que supuso para ellos el examen parecen explicar algunas de las grandes variaciones en los resultados que observamos” (Kuhfeld, 2019: 28). Este hallazgo es coherente con el de otro estudio reciente que muestra que “muchos resultados sobre el aumento de la brecha han sufrido distorsiones por los instrumentos de medición” (von Hippel; Hamrock, 2019: 43). Una de las conclusiones de este estudio es: “Si hay brechas de aprendizaje durante el verano, la mayoría son pequeñas y difíciles de discernir en medio de la niebla de los posibles instrumentos de medición” (von Hippel; Hamrock, 2019: 75).

Impacto de los desastres naturales en el aprendizaje de los alumnos

Los desastres naturales han provocado el cierre prolongado de colegios y, por lo tanto, algunos artículos han utilizado los hallazgos de los estudios sobre este tema para predecir de manera incierta el impacto de la COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos. Una cuestión fundamental que debe tenerse en cuenta, sin embargo, es que los alumnos a los que afecta un desastre natural a menudo tienen que hacer frente a una serie de consecuencias relacionadas con el desastre. Puede ser que su casa quedara totalmente destruida o que fueran evacuados, en algunos casos sin su familia y a zonas completamente diferentes a aquellas en las que vivían. En tales casos, es obvio que el impacto en el aprendizaje no es resultado únicamente del cierre de los colegios.

En un estudio sobre el impacto diferido de los incendios forestales en el aprendizaje en colegios de primaria, se constató que “en lectura y aritmética, disminuyeron los logros previstos en las notas académicas de tercer a quinto año”, pero que “no hubo tendencias significativas en las puntuaciones académicas en los ámbitos de la escritura, la ortografía ni la gramática” (Gibbs *et al.*, 2019: 1407). Los autores formularon la hipótesis de que la distinción en los impactos según la asignatura podría “estar provocada cognitivamente (ya sea directa o indirectamente) por el desarrollo del TEPT” (trastorno por estrés postraumático), pero además señalaron que “los efectos en los resultados de lectura en este estudio también pueden haberse producido por la disminución del apoyo a la lectura en el hogar” (Gibbs *et al.*, 2019: 1408) porque había pruebas de que la salud mental de algunos padres se vio afectada hasta cinco años después de los incendios forestales. El estudio puso de manifiesto que los alumnos reaccionan de manera diferente a la situación: mientras que algunos niños parecen verse mínimamente afectados, otros se recuperan progresivamente, y en otros el impacto se produce más tarde. Los autores subrayaron la necesidad de que los colegios y los padres sean conscientes de que algunos niños pueden necesitar apoyo adicional mucho tiempo después de que el desastre haya pasado. Si bien hay numerosas diferencias entre la pandemia y un desastre natural a escala local, las reacciones a la experiencia de la pandemia y sus consecuencias también podrían aparecer más tarde en el caso de algunos alumnos.

Una parte de los estudios sobre el impacto de los desastres naturales en el aprendizaje de los alumnos son longitudinales y ofrecen información sobre las posibles formas de mitigar el impacto a largo plazo del aprendizaje perdido. Uno de esos estudios se centró en los efectos educativos a largo plazo de los terremotos que se produjeron en Canterbury. En el estudio, se descubrió que “no había pruebas de un aumento de la falta de implicación escolar ni de un desempeño académico peor de los alumnos como consecuencia de los terremotos” (Beaglehole *et al.*, 2017: 70). Para explicar este hallazgo, los autores identificaron “la posibilidad de que el crecimiento y la resiliencia después de un desastre sean la norma para la mayoría” y sugirieron que una “serie de respuestas posteriores al desastre pueden haber mitigado los efectos adversos en la población adolescente” (Beaglehole *et al.*, 2017: 70).

Uno de los objetivos principales de un estudio sobre el impacto del huracán Katrina fue “identificar quién o qué facilitó la recuperación educativa de los niños” (Peek; Richardson, 2010: 1). Todos los niños del estudio eran desplazados y “más del 75 % (n=32) indicaron un descenso pronunciado en sus calificaciones en el primer año después del huracán Katrina” (Peek; Richardson, 2010: 4). Los propios niños declararon que los siguientes aspectos fueron fundamentales para su recuperación educativa:

- Los docentes que dedicaron tiempo adicional y ofrecieron más apoyo a los evacuados aumentaron la motivación académica de los alumnos y el deseo general de lograr buenos resultados (p. 4).
- Las altas expectativas de los docentes (p. 5).

Algunos niños indicaron que la participación en actividades extracurriculares fue útil para gestionar el estrés o mantener la motivación (p. 6).

En un estudio sobre los efectos a largo plazo de un terremoto en el aprendizaje, se analizó a los alumnos de entre 7 y 15 años cuyo colegio había estado cerrado durante 14 semanas de media. Pruebas independientes de inglés, urdu y matemáticas realizadas cuatro años después del terremoto proporcionaron “indicios en todo el rango de edad de que pueden surgir déficits de desarrollo persistentes en niños pequeños debido a una gran conmoción, aunque esta sea ‘temporal’” (Andrabi; Daniels; Das, 2020: 5). Sin embargo, el estudio descubrió que “los cierres de colegios representan como máximo un 10 % del efecto del terremoto, lo que parece indicar que los descensos en las puntuaciones de las pruebas deben haber continuado incluso después de la reincorporación de los niños a los colegios” (Andrabi; Daniels; Das, 2020: 26). Los hallazgos del estudio indicaron que “los niños de las regiones afectadas por el terremoto aprendieron menos cada año después de volver al colegio” (Andrabi; Daniels; Das, 2020: 30). Los autores sugieren que una posible explicación sería que “todos los niños tuvieron que ser pasados de curso en el nuevo año escolar y, si los docentes impartieron el currículo del nuevo año, podrían haberse quedado más rezagados” (Andrabi; Daniels; Das, 2020: 30).

Previsión de los posibles impactos de la COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos

En su estudio “Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement” (Kuhfeld *et al.*, 2020), los investigadores utilizaron datos de la pérdida de

aprendizaje durante el verano, los cierres de colegios por el tiempo meteorológico y el ausentismo para hacer una previsión de los posibles impactos de los cierres de colegios debidos a la COVID-19. El estudio se basó en las notas en matemáticas y lectura de tercer a octavo año en los EE. UU. Uno de los argumentos principales del estudio es que “confiar en los precedentes puede exagerar el efecto del cierre de colegios por la COVID-19” (Kuhfeld *et al.*, 2020: 3). Concretamente, la mayor diferencia entre los cierres de los colegios examinados en estudios anteriores y los cierres por la COVID-19 es que la mayoría de los distritos escolares ahora ofrecen enseñanza en línea” (Kuhfeld *et al.*, 2020: 3).

La transición al aprendizaje en línea y su duración varían mucho de un colegio a otro. Los alumnos del mismo colegio no tendrán la misma experiencia del entorno de aprendizaje en línea ni la misma reacción a este. Además, no sufrirán los efectos de la pandemia ni reaccionarán a ellos de la misma manera. Todos los docentes saben que cada clase es diversa en circunstancias normales, y otro argumento que plantea el estudio, del cual los docentes son muy conscientes, es que “es probable que los alumnos lleguen al colegio con más variabilidad en sus habilidades académicas que en circunstancias normales” (Kuhfeld *et al.*, 2020: 27). Este desafío no es nuevo para los docentes, y ya hay una serie de estrategias establecidas para superarlo.

Factores clave que mitigan los impactos de los desastres, la conmoción y el “aprendizaje perdido”

Si bien algunos alumnos se habrán visto mínimamente afectados por la pandemia, otros habrán sufrido circunstancias traumáticas, y es posible que algunos vivan en situaciones diferentes y difíciles durante algún tiempo. Lamentablemente, para muchos alumnos, el estrés derivado de los efectos de la COVID-19 continuará mucho tiempo después de que se reanude la enseñanza normal.

Para apoyar el desarrollo de los alumnos, es esencial mantener el compromiso de proporcionar una educación holística y no sentirse presionado para centrarse predominantemente en los resultados académicos. Un enfoque en actividades sociales y emocionales para restaurar la motivación y la implicación en el aprendizaje podría ayudar a los alumnos a adaptarse positivamente a las tareas académicas nuevas. Los colegios han demostrado que están en una situación ideal para prestar a los niños y adolescentes el apoyo que tanto necesitan en tiempos difíciles. Teniendo esto en cuenta, es importante recordar que, en circunstancias normales, “en comparación con los niños, los adolescentes se encuentran con muchas experiencias sociales nuevas, que pueden ser amenazantes o desafiantes” (Zimmer-Gembeck; Skinner, 2008: 5); por lo tanto, si bien reconocemos la necesidad de apoyar a los alumnos más jóvenes, hay motivos para prestar especial atención a las mayores necesidades de los adolescentes en épocas particularmente difíciles. Los cambios estructurales del cerebro que se producen en los adolescentes de más y menos edad “se han vinculado con una reactividad mayor al estrés” (Zimmer-Gembeck; Skinner, 2008: 4), pero la mayoría de los adolescentes cuentan con una serie de estrategias para hacerle frente. Zimmer-Gembeck y Skinner señalan la

búsqueda de apoyo, la resolución de problemas y la distracción como las estrategias de afrontamiento que más a menudo utilizan los adolescentes. Asimismo, “[l]os investigadores indican que los errores, reveses y fracasos son posibles trampolines para el descubrimiento y el aprendizaje, lo que ofrece a los adolescentes la oportunidad de crear recursos para hacer frente a acontecimientos negativos futuros” (Zimmer-Gembeck y Skinner, 2008: 3).

Una forma obvia en que los colegios pueden ayudar a los alumnos a salir adelante es garantizar un entorno de aprendizaje positivo. En su estudio, Gibbs *et al.* (2019) citan estudios de investigación que indican que “los entornos escolares positivos pueden, con el tiempo, mitigar los impactos de los desastres en el desempeño académico” (p. 1403). Otra forma es centrarse en la enseñanza de habilidades que se asocian con el desarrollo de la resiliencia. Basándose en una síntesis de los estudios sobre la resiliencia, Cahill *et al.* (s. f., p. 16) enumeran cuatro características y habilidades fundamentales relacionadas con esta:

- Niveles más altos de competencia social
- Habilidades de resolución de problemas
- El sentido de autonomía o autoeficacia
- El sentido de propósito, esperanza o significado

Una forma de reducir parte del estrés, especialmente en el caso de los alumnos de mayor edad, es poner en práctica estrategias para abordar una de las causas: el “aprendizaje perdido”. Una de las conclusiones de un estudio de 160 adolescentes de entre 13 y 18 años afectados por la temporada de lluvias en el departamento de Atlántico (Colombia) fue que “es imprescindible ayudarlos a crear metas a largo plazo y a replantearse sus objetivos” (Palacio; Barrios, 2013: 353). Al trabajar con los alumnos y ayudarlos a establecer sus propias metas, los docentes promueven un sentido de propósito y de autonomía.

Basándose en los hallazgos de Andrabi *et al.* (2020), la Universidad de Oxford (2020) subraya la importancia de evaluar a los alumnos para garantizar que se les pueda enseñar “al nivel de su capacidad actual”. Banerjee *et al.* (2016) observan que “las intervenciones que se centran en dirigir la enseñanza a los niveles actuales de aprendizaje de los alumnos han observado sistemáticamente grandes efectos en los niveles de aprendizaje” (Banerjee *et al.*, 2016: 2). En su estudio de 2016, realizado en colegios de la India, se analizaron los efectos en los resultados en lectura y matemáticas de una metodología denominada “Teaching at the Right Level” (enseñanza al nivel adecuado). En el estudio, se descubrió que, tras solo 50 días de intervención, “los alumnos pueden pasar de prácticamente los niveles de logro más bajos de la India al nivel de aprendizaje del tercer estado con mayores logros del país” (Banerjee *et al.*, 2016: 28).

En función de los argumentos principales de estos estudios, podemos determinar los siguientes factores clave que pueden mitigar los impactos de los desastres y el “aprendizaje perdido”:

- El desarrollo de habilidades que favorecen la resiliencia
- Un entorno escolar positivo
- El uso de la evaluación como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje
- El establecimiento de metas
- La diferenciación

Orientación sobre los factores clave que pueden mitigar los impactos de los desastres y el “aprendizaje perdido”

La filosofía educativa, los currículos y los marcos curriculares del IB proporcionan una serie de estrategias para mitigar los impactos del aprendizaje perdido. Dadas estas circunstancias tan difíciles, puede ser necesario revisar y reforzar lo que ya constituye el núcleo de la educación del IB, y para facilitar este proceso se proporciona una tabla de consulta rápida en la que se indica en qué documentos del IB se puede encontrar orientación.

Nota: en la última columna, se indica la sección del Centro de recursos para los programas en la que se puede encontrar la orientación. Esta orientación podría ser pertinente para más de un programa.

Factor clave	Referencia	Sección del Centro de recursos para los programas
Habilidades que favorecen la resiliencia	Sitio web de los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del Programa del Diploma: sección “Enfoques del aprendizaje”, subsección “Habilidades de autogestión”, apartado “Habilidades afectivas”	PD y POP
	Sitio web de los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del Programa del Diploma: sección “Enfoques de la enseñanza”, subsección “La enseñanza del Programa del Diploma teniendo en cuenta los enfoques del aprendizaje”	PD
	<i>Material de ayuda al profesor sobre Enfoques del aprendizaje, el servicio y la indagación: sección A, ejemplo 4</i>	PAI
Niveles más altos de competencia social	Sitio web de los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del Programa del Diploma: sección “Enfoques del aprendizaje”, subsección “Habilidades sociales”	PD y POP
	<i>Material de ayuda al profesor sobre Enfoques del aprendizaje, el servicio y la indagación: sección C, ejemplos 5, 6, 7 y 8</i>	PAI
Sentido de autonomía o autoeficacia	<i>El Programa de la Escuela Primaria: de los principios a la práctica: sección “El alumno”, subsección “Agencia de los alumnos” (apartado “Autoeficacia”, pp. 2-3)</i>	PEP

	Sitio web de los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del Programa del Diploma: sección “Enfoques del aprendizaje”, subsección “Habilidades de autogestión”	PD y POP
	<i>El Programa de Orientación Profesional: de los principios a la práctica</i> : sección “Enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el Programa de Orientación Profesional” (pp. 71-74)	POP
Establecimiento de metas o sentido de propósito, esperanza o significado	<i>El Programa de la Escuela Primaria: de los principios a la práctica</i> : sección “El aprendizaje y la enseñanza”, subsección “Evaluación” (apartado “Construcción conjunta de objetivos de aprendizaje y criterios de logro”, pp. 78-79)	PEP
	<i>Material de ayuda al profesor sobre Enfoques del aprendizaje, el servicio y la indagación</i> : sección C, ejemplo 12	PAI
Diferenciación	<i>El Programa de la Escuela Primaria: de los principios a la práctica</i> : sección “La comunidad de aprendizaje”, subsección “Comunidad de aprendizaje” (apartado “Lecturas adicionales: Agrupamiento y reagrupamiento”, pp. 9-10)	PEP
	<i>El Programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica</i> : sección “Acción: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación” (apartado “Diferenciación”, pp. 76-77)	PAI
Evaluación	<i>El Programa de la Escuela Primaria: de los principios a la práctica</i> : Sección “El aprendizaje y la enseñanza”, subsección “Evaluación” (apartado “Los alumnos”, pp. 77-78)	PEP
	<i>El Programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica</i> : secciones: “Acción: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación” (pp. 74-77) y “Principios de la evaluación en el PAI” (pp. 87-88)	PAI
	<i>Principios y práctica del sistema de evaluación del Programa del Diploma</i> , sección “Principios de la evaluación” (pp. 3-6)	PD y POP
	<i>El Programa de Orientación Profesional: de los principios a la práctica</i> , sección “Evaluación en el Programa de Orientación Profesional” (p. 66-70)	POP
Entorno escolar positivo	<i>Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas</i> : Norma 02: Entorno	La educación del IB
	<i>Respuesta a la diversidad de aprendizaje de los alumnos en el aula</i> : sección “Ir más allá de las etiquetas para eliminar las barreras para el aprendizaje” (pp. 7-12)	La educación del IB

	<i>El Programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica: sección "Creación de entornos de aprendizaje" (pp. 83-84)</i>	PAI
	<i>Material de ayuda al profesor de aprendizaje social y emocional: sección "En la práctica"</i>	PAI
	<i>El Programa de la Escuela Primaria: de los principios a la práctica: Sección "La comunidad de aprendizaje", subsección "Entornos de aprendizaje" (apartado "Creación de entornos de aprendizaje", pp. 42-49)</i>	PEP

Además de la orientación anterior, el IB ha elaborado apoyo adicional para los colegios durante la crisis de la COVID-19. Dicho apoyo puede encontrarse aquí: <https://www.ibo.org/es/covid-19-support/>.

Conclusión

En medio de todos los desafíos adicionales, es tranquilizador observar que "la base de pruebas más amplia indica que existen oportunidades para mitigar los impactos negativos en los logros académicos de los niños mediante estrategias escolares positivas a varios niveles" (Gibbs et al., 2019: 1410). Muchas de las estrategias necesarias ya están presentes en los Colegios del Mundo del IB.

Referencias

1. UNESCO. *Education: From disruption to recovery* [en línea]. <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. [Consulta: 2020-11-11].
2. KUHFIELD, M. "Surprising new evidence on summer learning loss". En *Phi Delta Kappan*. 2019. Vol. 101, n.º 1, pp. 25-29.
3. VON HIPPEL, P. T.; WORKMAN, J.; DOWNEY, D. B. "Inequality in Reading and Math Skills Forms Mainly before Kindergarten: A Replication, and Partial Correction, of 'Are Schools the Great Equalizer?'". En *Sociology of Education*. 2018. Vol. 91, n.º 4, pp. 323-357.
4. GIBBS, L., et al. "Delayed Disaster Impacts on Academic Performance of Primary School Children". En *Child development*. 2019. Vol. 90, n.º 4, pp. 1402-1412. <<https://doi.org/10.1111/cdev.13200>>.
5. MEYER, F.; MEISSEL, K.; MCNAUGHTON, S. "Patterns of literacy learning in German primary schools over the summer and the influence of home literacy practices". En *Journal of Research in Reading*. 2017. Vol. 40, n.º 3, p. 233.
6. FITZPATRICK, D. "Meta-Analytic Evidence for Year-Round Education's Effect on Science and Social Studies Achievement". En *Middle Grades Research Journal*. 2018. Vol. 12, n.º 1, pp. 1-8.
7. COOPER, H., et al. "The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-analytic Review". En *Review of Educational Research*. 1996. Vol. 66, n.º 3, pp. 227-268. <<https://doi.org/10.3102/00346543066003227>>.

8. VON HIPPEL, P. T.; HAMROCK, C. "Do Test Score Gaps Grow Before, During, or Between the School Years? Measurement Artifacts and What We Can Know in Spite of Them". En *Sociological Science*. 2019. Vol. 6, pp. 43-80.
9. PEEK, L.; RICHARDSON, K. "In Their Own Words: Displaced Children's Educational Recovery Needs After Hurricane Katrina". En *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. 2010. Vol. 4, n.º S1, pp. S63-S70. <<https://doi.org/10.1001/dmp.2010.10060910>>.
10. BEAGLEHOLE, B., et al. "The impact of the Canterbury earthquakes on successful school leaving for adolescents". En *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. 2017. Vol. 41, n.º 1, pp. 70-73. <<https://doi.org/10.1111/1753-6405.12625>>.
11. ANDRABI, T.; DANIELS, B.; DAS, J. "Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005". En *RISE Working Paper Series*. 2020. N.º 20/039. <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/039>.
12. KUHFIELD, M., et al. "Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement". Instituto Annenberg de la Universidad Brown, 2020. EdWorkingPaper: 20-226. <<https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>>.
13. UNIVERSIDAD DE OXFORD. "New study reveals long-term impact of disaster-related school closures". En *Phys.org*. 29 de mayo de 2020. <<https://phys.org/news/2020-05-reveals-long-term-impact-disaster-related-school.html>>.
14. ZIMMER-GEMBECK, M. J.; SKINNER, E. A. "Adolescents Coping with Stress: Development and Diversity". En *Prevention Researcher*. 2008. Vol. 15, n.º 4, pp. 3-7.
15. CAHILL, H., et al. *Building resilience in children and young people. A Literature Review for the Department of Education and Early Childhood Development (DEECD)*. Victoria (Australia): Universidad de Melbourne, s. f. <<https://www.education.vic.gov.au/documents/about/department/resiliencelitreview.pdf>>.
16. PALACIO, J.; BARRIOS, B. "Relación entre las estrategias de afrontamiento colectivo y el crecimiento postraumático en adolescentes damnificados por la ola invernal". En *Psicogente*. 2013. Vol. 16, n.º 30, pp. 345-355.
17. BANERJEE, A., et al. "Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India". Cambridge, Massachusetts (EE. UU.): National Bureau of Economic Research, 2016. N.º 22746.