

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Coincidencias y diferencias en las percepciones de docentes y estudiantes sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés 2022, en el contexto de la COVID-19

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Currículo que presenta:

Anyela Marilú Carrasco Bonilla

Asesora:

Dany Marisol Briceño Vela

Lima, 2023

Informe de solicitud

Yo, Dany Marisol Briceño Vela, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “Coincidencias y diferencias en las percepciones de docentes y estudiantes sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés 2022, en el contexto de la COVID-19”, de la autora Anyela Marilú Carrasco Bonilla, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 22/05/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 12 de junio de 2023

Apellidos y nombres de la asesora: Briceño Vela, Dany Marisol	
DNI: 09129834	Firma: 
ORCID: 0000-0003-1544-2373	

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las coincidencias y diferencias en las percepciones de docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19. Se indagó sobre la acción de recuperación del aprendizaje y su efectividad teniendo en cuenta los materiales que brindaron los docentes mediante la carpeta de recuperación y el tiempo utilizado por los estudiantes durante el proceso de recuperación. También se exploró la acción de consolidación de aprendizajes y su efectividad mediante la evaluación diagnóstica y las actividades que realizaron los estudiantes para asegurar lo aprendido. Asimismo, nos aproximamos a investigar las acciones de continuidad de los aprendizajes y su efectividad y la situación de los aprendizajes de los escolares. La investigación se realizó con enfoque cualitativo; el método utilizado fue el estudio de casos de tipo evaluativo, debido a que se contrastaron las coincidencias y diferencias de las percepciones de cuatro profesores y seis escolares de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar y su efectividad debido al cierre de escuelas en el contexto de la pandemia causada por la COVID-19. Además, se elaboraron dos instrumentos para recoger la información: un guion de entrevista semiestructurada y un guion de grupo focal. Luego, se procedió a organizar la información recopilada en matrices para identificar los hallazgos más relevantes. Finalmente, se concluye que docentes y estudiantes coinciden en que el tiempo brindado en la recuperación de los aprendizajes ha sido insuficiente. Las narraciones presentan diferencias con respecto a la efectividad de la evaluación diagnóstica; para los docentes fue un insumo para la consolidación de los aprendizajes, y para la mayoría de los escolares ello no ocurrió porque ni siquiera recibieron los resultados de dicha evaluación.

Palabras clave: Recuperación de aprendizajes, consolidación de aprendizajes, continuación de aprendizajes, COVID-19

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the similarities and differences in the perceptions of teachers and 5th-grade students regarding the actions for a successful return to school in the English subject, in two public schools in Chiclayo in 2022, in the context of COVID-19. The study investigated the effectiveness of learning recovery actions, taking into account the materials provided by teachers through the recovery folder and the time utilized by students during the recovery process. Furthermore, the effectiveness of learning consolidation actions was explored through diagnostic evaluation and the activities carried out by students to ensure their acquired knowledge. Additionally, the study aimed to investigate the effectiveness of continuity actions in learning and the learning situation of the students. The research was conducted using a qualitative approach, employing an evaluative case study method to compare the similarities and differences in perceptions among four secondary school teachers and six students regarding the actions for a successful return to school and their effectiveness in the context of school closures caused by the COVID-19 pandemic. Two instruments were developed to collect the information: a semi-structured interview script and a focus group script. Subsequently, the collected information was organized in matrices to identify the most relevant findings. Finally, it is concluded that teachers and students agree that the time allocated for learning recovery has been insufficient. The narratives present differences regarding the effectiveness of diagnostic evaluation; for the teachers, it was an input for the consolidating learning, and for the majority of students this did not happen because they did not even receive the results of that evaluation.

Keywords: Learning recovery, consolidation of learning, continuity of learning, COVID-19

Agradecimientos

A mis padres, por apoyarme día a día.

A mi hermana, por su valentía y ser una gran mamá.

A los participantes del presente estudio, por su colaboración en la investigación.

A mi asesora, Dany Briceño, por alentarme a seguir mejorando y brindarme su constante apoyo profesional en esta investigación.



ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	14
1. El inicio de la pandemia y la situación de la educación básica en el mundo	14
2. Consecuencias en la educación básica a nivel internacional	17
3. La educación básica en el Perú durante la pandemia en los años 2020-2021	19
3.1. Contexto de la educación básica durante la pandemia (2020-2021)	19
3.2. Impactos en la Educación Básica(EB) peruana	21
3.3. Acciones del gobierno del Perú durante la pandemia	22
CAPÍTULO II. DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA RETORNAR A LAS CLASES PRESENCIALES EN EL 2022	30
1. Estrategias impulsadas en Latinoamérica por la pérdida de los aprendizajes durante la pandemia por la COVID-19	30
1.1. Marco conceptual y recomendaciones para diseñar e implementar programas de recuperación	30
1.2. Implementación de programas de recuperación en países de Latinoamérica	32
1.3. Las evaluaciones de los aprendizajes y su importancia en los programas de recuperación	34
2. Acciones realizadas en el Perú para hacer frente a la situación de las pérdidas de los aprendizajes	37
2.1. Análisis de la implementación de las normativas para el regreso a la modalidad presencial en la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú	37
2.2. Acciones para el buen retorno escolar 2022 y su efectividad en la EBR	39
2.2.1. Acción de recuperación y su efectividad	42
2.2.2. Acción de consolidación y su efectividad	47
2.2.3. Acción de continuidad y su efectividad	48
2.3. Acciones de recuperación, consolidación y continuidad en el área curricular de inglés y su efectividad	48
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	51
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	51
1. Enfoque metodológico, tipo y nivel.	51
2. Problema, objetivos de la investigación y categorías	52
3. Método de investigación	54
4. Descripción del caso	54
5. Técnicas e instrumentos de recojo de información	56
6. Procedimientos que garantizan la ética de la investigación	57

7. Procedimientos para organizar la información recopilada	58
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	60
1. Acción de recuperación de los aprendizajes y su efectividad	60
1.1. Materiales educativos brindados a través de la carpeta de recuperación a los escolares	62
1.2. Competencias desarrolladas durante la recuperación	64
1.3. Tiempo utilizado por los estudiantes	65
1.4. Trabajo autónomo de los estudiantes	66
1.5. Retroalimentación sobre la carpeta de recuperación a los estudiantes	67
2. Acción de consolidación de los aprendizajes y su efectividad	68
2.1. Resultados de la evaluación diagnóstica	68
2.2. Actividades de reforzamiento y de extensión escolar	69
3. Acción de continuidad de los aprendizajes y su efectividad	72
CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÉNDICES	90
Anexo 1. Proceso de evaluación de la tesis	90
Anexo 2. Matriz de consistencia de instrumento 1	91
Anexo 3. Matriz de consistencia de instrumento 2	94
Anexo 4. Formato de registro del experto	96
Anexo 5. Matriz individual de análisis de entrevista	103
Anexo 6. Matriz de análisis de grupo focal	108
Lista de tablas	
Tabla 1. Modalidades de educación y sus aspectos claves	15
Tabla 2. Documentos normativos del Gobierno peruano que orientaron la educación remota de emergencia durante los años 2020-2021	23
Tabla 3. Actividades prioritarias que impulsan la recuperación de los aprendizajes	32
Tabla 4. Documentos normativos del Gobierno peruano que orientaron el retorno seguro a clases 2022	38
Tabla 5. Estándares del área de Inglés	50
Tabla 6. Categorías y subcategorías del estudio	53
Tabla 7. Cuadro comparativo de las instituciones educativas	55
Tabla 8. Objetivos de las técnicas e instrumentos	57
Tabla 9. Criterios de evaluación de las preguntas	57
Tabla 10. Códigos asignados a los informantes	58
Tabla 11. Proceso de evaluación de la tesis	89

Lista de figuras

Figura 1. Pasos para implementar programas de recuperación efectivos	31
Figura 2. Línea de tiempo sobre la “Estrategia para el buen retorno escolar y la consolidación de los aprendizajes 2021-2022”	41
Figura 3. Recuperación de los aprendizajes en la EBR	43
Figura 4. Formas de elaborar la carpeta de recuperación 2021	45
Figura 5. Etapas del análisis de la data obtenida	59



INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 desencadenó la peor crisis educativa a nivel mundial (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] & World Bank, 2021a). En consecuencia, numerosos países cerraron los establecimientos educativos como parte de sus estrategias para contrarrestarla, afectando principalmente a los niños y adolescentes de los contextos menos favorecidos. Además, de acuerdo con la UNESCO (2020a), más de 24 millones de escolares estuvieron en peligro de abandonar sus colegios y se incrementaron en un 100% los casos de depresión y síntomas de ansiedad en niños a nivel mundial (Racine et al., 2021).

Cabe precisar que los cierres totales y parciales de las escuelas, en 188 países en el mundo, duraron en promedio 224 días, perjudicando a más de 1,600 millones de escolares (UNESCO et al., 2021b). En la región América Latina y el Caribe, estos cierres totales o parciales llegaron hasta 97 semanas, representando la pérdida de aproximadamente 300.000 millones de horas de educación presencial (UNICEF, 2022).

La “pérdida del aprendizaje”, en el contexto del Covid-19, implicó la pérdida de conocimientos, habilidades y/o la interrupción del avance educativo en la formación de un escolar. Dicho impacto se ha visibilizado principalmente en los estudiantes menos favorecidos y con altas brechas de inequidad (UNESCO et al., 2021b). Así, por ejemplo, el caso de los estudiantes de São Paulo (Brasil) solo lograron adquirir el 28% de lo que hubieran aprendido en una situación de enseñanza presencial. Además, es importante destacar que este escenario no se limita únicamente a São Paulo, sino que se ha repetido en otras partes del mundo, e incluso en algunos casos los resultados han sido aún más desfavorables.

Existen 2 formas de pérdidas de aprendizaje: el olvido del aprendizaje y el aprendizaje olvidado. El primero asociado a olvidar un aprendizaje adquirido anteriormente y el segundo, a lo que se espera aprender, pero no ocurre porque

las escuelas estaban cerradas para el aprendizaje presencial (UNESCO et al., 2021b). Asimismo, se ha identificado que el regreso progresivo a las clases presenciales ha generado pérdidas a largo plazo, debido a que se están experimentando procesos de aprendizaje más lentos en las escuelas (Andrabi et al., 2021).

En ese sentido, la UNESCO et al., (2021a) emprendieron la iniciativa "Misión: recuperar la Educación en 2021" con tres áreas fundamentales de acción: en primer lugar, asegurar el regreso de todos los escolares a los colegios; en segundo lugar, abordar la recuperación del aprendizaje perdido; y, en tercer lugar, fortalecer la preparación y el apoyo a los profesores (UNESCO et al., 2021a). Cabe resaltar que, para efectos de la investigación a realizar se tendrá en cuenta la segunda prioridad. La cual tiene tres objetivos: el primero es que las escuelas incorporen tecnología digital para mejorar la alfabetización básica y las habilidades numéricas; el segundo, que se incorpore el aprendizaje socioemocional en la enseñanza, y el tercero, que se brinde refuerzo educativo.

Según la UNESCO (2021), el retorno presencial a las escuelas, ha implicado priorizar la ejecución de los programas de recuperación del aprendizaje de los escolares. Cabe señalar, que estos programas deben ser individualizados dado que las pérdidas del aprendizaje han sido heterogéneas entre los estudiantes. Asimismo, se requiere que adicionalmente a las clases regulares los docentes brinden apoyos específicos, principalmente a los estudiantes menos favorecidos. Adicionalmente, se ha recomendado, que la forma de implementación de los programas de recuperación responda a las características de cada país. En esta línea, se ha sugerido tres estrategias: consolidar el currículo, extender el tiempo de instrucción y mejorar la eficiencia del aprendizaje (UNESCO et al., 2021a).

Además, como resultado de la pandemia, el Perú registró que más de 400 mil estudiantes no pudieron acceder a sus sesiones de aprendizaje durante el 2020 (Instituto Peruano de Economía - IPE, 2021). En relación a lo antes mencionado, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021a) publicó el "Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano" para fortalecer y garantizar los procesos de aprendizaje de los todos los estudiantes del país, teniendo en cuenta el enfoque territorial y fomentando la innovación como respuesta a la crisis educativa generada por la COVID-19. El plan mencionado cuenta con 6 pilares fundamentales, sin

embargo, este estudio se enfocará exclusivamente en el primer pilar: Recuperación y fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica y su regreso a las clases presenciales. Cabe señalar que, el MINEDU orientó el proceso del retorno escolar mediante diversos documentos normativos que establecen la estructura y la planificación de las acciones en el ámbito de la educación.

Asimismo, el MINEDU aprobó una estrategia, donde se precisa identificar a la población vulnerable de la educación básica para asegurar su retorno a las escuelas y la recuperación de sus aprendizajes porque han tenido un limitado proceso formativo que se agudizó durante la pandemia. En tal sentido, para efectos del buen retorno escolar se plantearon acciones de recuperación, consolidación y continuidad de los aprendizajes, con la finalidad de permitir a los escolares desarrollar plenamente sus competencias.

Con respecto a las primeras acciones, se considera una carpeta de recuperación que ha de ser desarrollada autónomamente por los escolares durante los dos primeros meses del 2022. Acerca de la consolidación, su propósito es fortalecer los aprendizajes de aquellos estudiantes que tuvieron dificultades el año anterior. Finalmente, el refuerzo se enfoca en aquellos alumnos que no alcanzaron el rendimiento deseado durante la consolidación y que requieren más dedicación para desarrollar las competencias de manera adecuada.

En base a lo expuesto, el objeto de estudio de esta investigación se refiere a “las acciones del buen retorno escolar”. Además, busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las coincidencias y diferencias que perciben los docentes y estudiantes de 5to de secundaria respecto a las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19?

Es importante destacar que, esta investigación se considera relevante y novedosa debido a que aporta nuevas comprensiones y reflexiones al proceso de evaluación curricular de las acciones del buen retorno escolar, así como la efectividad del aprendizaje del inglés como idioma extranjero en quinto año de secundaria. Además, se basa en las percepciones de docentes y estudiantes como datos, lo cual agrega un enfoque valioso. Este estudio consideró a informantes de dos colegios públicos de la ciudad de Chiclayo, lo que brinda una perspectiva localizada y específica.

Este estudio está enmarcado bajo la línea de investigación de la evaluación curricular, cuyo eje es calidad educativa y evaluación curricular, dado que se busca analizar las percepciones de los profesores y escolares sobre la recuperación, consolidación y continuidad de los aprendizajes y su efectividad durante el año escolar 2021, el cual se desarrolló de manera no presencial, debido a la pandemia.

Además, se estableció como objetivo general analizar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19. Para ello, a su vez, se plantearon tres objetivos específicos: (i) identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de recuperación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19; (ii) identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de consolidación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19 e; (iii) identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el marco de la pandemia de la COVID-19.

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo ya que busca comprender y explorar a través de las percepciones de los informantes (Creswell, 2014; Lune y Berg, 2017), en este caso de los docentes y estudiantes sobre las acciones del buen retorno y su efectividad. El método utilizado es estudio de casos de tipo evaluativo (Mendivil, 2020). Además, para recoger la información se seleccionaron dos técnicas: la entrevista y el grupo focal; y, cada técnica, con su respectivo guion de entrevista y guion de grupo focal. Cabe señalar que, se consideraron dos tipos de informantes, quienes fueron docentes y estudiantes.

El presente informe se estructura en 2 partes. La primera parte comprende el marco de la investigación, compuesta por 2 capítulos. El primer capítulo se centra en el desarrollo de la educación básica en el contexto de la situación pandémica;

mientras que, el segundo capítulo aborda los desafíos que enfrenta la educación básica en su retorno a la presencialidad en el año 2022.

En la segunda parte del informe se detallan dos capítulos adicionales. El primero se dedica al diseño metodológico empleado en la investigación, mientras que el segundo se enfoca en el análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR EL COVID-19

1. EL INICIO DE LA PANDEMIA Y LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MUNDO

A inicios del 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró oficialmente la situación de crisis de salud causada por la COVID-19. Posteriormente, esta enfermedad se extendió rápidamente a nivel mundial, convirtiéndose en una pandemia. Cabe señalar que es la primera pandemia causada por un coronavirus (OMS, 2020); por lo tanto, no existían precedentes para controlar dicha enfermedad. En consecuencia, la OMS exhortó a todos los gobiernos a tomar las medidas urgentes que correspondan.

Por ende, las medidas de contención para evitar la proliferación de los contagios fueron el confinamiento, el aislamiento y el distanciamiento social (Sánchez y De la Fuente, 2020). Cabe señalar, que el confinamiento obligó la formulación de un plan comunitario que realizan los gobiernos cuando las otras medidas no funcionan, adoptando estrategias como el uso de mascarillas, el cierre de fronteras, la cancelación de reuniones públicas, entre otras. Lamentablemente, a causa de la gran cantidad de contagios a nivel mundial, se tomaron tales medidas, provocando la clausura o cierre masivo de las instituciones educativas.

Cabe precisar que los cierres totales y parciales de las escuelas en 188 países en el mundo duraron en promedio 224 días, perjudicando a más de 1,600 millones de escolares y a sus aprendizajes (UNESCO et al., 2021b). Además, se estima la pérdida de aproximadamente 2 billones de horas de educación en modalidad presencial (UNICEF, 2021a). Siendo los países con ingresos bajos y medios los más perjudicados, debido a que cerraron sus escuelas por más tiempo. Además, dichos países se caracterizaron por tener la mayor cantidad de estudiantes sin

acceso a internet (UNICEF, 2021b).

Asimismo, los cierres más prolongados fueron en los países de Asia del Sur con un promedio de 273 días; Latinoamérica y el Caribe, con 225 días, y en regiones de Medio Oriente y África del Norte, 183 días (World Bank, UNICEF, UNESCO, The Foreign and Commonwealth Office [FCDO], U.S. Agency for International Development [USAID], the Bill & Melinda Gates Foundation, 2022a). Estas prolongadas suspensiones de clases presenciales generaron grandes desafíos en el sector educativo, afectando el acceso a la educación de millones de estudiantes en todo el mundo.

En Latinoamérica y el Caribe (LATAM), se presentaron cierres totales o parciales que llegaron a extenderse hasta 97 semanas en países como Honduras, representando la pérdida de aproximadamente 300.000 millones de horas en la modalidad presencial (UNICEF, 2022a). Cabe mencionar que, aproximadamente el 99% de estudiantes de LATAM fueron afectados (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, UNICEF, UNESCO & Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega, 2021); es decir, más de 170 millones de estudiantes no tuvieron acceso a la educación presencial (UNESCO et al., 2022a). En consecuencia, se afectó principalmente a los niños y adolescentes de los contextos menos favorecidos.

Para hacerle frente a esta situación, los gobiernos replantearon el acceso de la educación presencial a otras modalidades de educación. Por lo tanto, los estudiantes se vieron obligados a transitar hacia una educación remota de emergencia (ERE). Teniendo en cuenta este nuevo término, se considera necesario describir algunas precisiones sobre las modalidades de educación como se precisa en la Tabla 1 (Cabrales et al., 2020; Ibáñez, 2020).

Tabla 1. Modalidades de educación y sus aspectos claves

Aspectos claves	Modalidades de educación (Cabrales et al., 2020; Ibáñez, 2020).			
	Educación online	Educación virtual	Educación a distancia	Educación remota de emergencia ERE
Rasgos principales	Docentes y estudiantes se	Utilización de una plataforma y	Se constituye con el uso, o no	Cambio transitorio a otra

	conectan a través de plataformas multimedia	recursos educativos diseñados en el contexto de las TIC	necesariamente, de recursos tecnológicos e internet	modalidad, a causa de una determinada crisis
Forma	<ul style="list-style-type: none"> ● Sincrónica o en línea ● Blended: <ul style="list-style-type: none"> a) Más del 50% en línea b) 25–50% en línea 	Asincrónica	Sincrónica o asincrónica	Varía según la modalidad que asuma. Flexible, de acuerdo al contexto de cada país.
Rol docente	“Tutores”, acompaña al estudiante.	Revisor, retroalimenta a los estudiantes.	Revisor, retroalimenta a los estudiantes. Graba y/o envía las sesiones.	
Plataformas multimedia, herramientas digitales y recursos	Google Teams, Meet, Zoom, Skype, entre otros.	Correo electrónico, Plataformas como Meet, Zoom, Blackboard, Canvas, Edmodo, Schoology, Chamilo, entre otros.	Televisión, radio, aplicaciones como: Facebook, Telegram, mensaje de texto, correo electrónico, WhatsApp recursos físicos (cuadernos, fichas u otros)	

Elaboración propia.

Debido a que la ERE implicó cambiar la modalidad presencial, cada país eligió modalidades que se adaptaran a su contexto, teniendo en cuenta sus necesidades y limitaciones. Cabe señalar que muchos países tuvieron serias dificultades y barreras en esta transición, por ejemplo, la falta de acceso a la televisión, radio, computadora, celular y/o internet por los estudiantes. En el mundo, en la educación primaria, cerca de 217 millones de escolares no pudieron estudiar durante el periodo de la crisis sanitaria global. También la educación secundaria se vio fuertemente afectada, se estiman alrededor de 126 millones de adolescentes que tuvieron que alejarse de las aulas (UNICEF, 2020a).

Es preciso señalar que, en Latinoamérica y el Caribe se implementaron estrategias educativas para brindar el servicio educativo de modo remoto o virtual durante el cierre de las instituciones educativas. Estos países, hasta agosto del 2020, establecieron diversas vías de comunicación entre docentes y alumnos que

permitieron la continuidad de los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia. Cabe precisar que dichas estrategias implementadas en 26 países fueron el aprendizaje sincrónico; en 24 países, el aprendizaje asincrónico; y en 23 países, la puesta de programas educativos por radio y medios televisivos. Asimismo, 18 países implementaron sistemas online de gestión del aprendizaje; 15 países ofrecieron guías y materiales para los docentes; 8 países entregaron equipamiento tecnológico; y finalmente, 4 naciones brindaron clases en línea en tiempo real (CEPAL, 2020).

Sin embargo, tuvieron limitaciones y dificultades relacionadas a las inequidades a nivel de la conectividad, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la falta de preparación docente en el manejo de tecnologías educativas y recursos virtuales. Así como, las problemáticas al gestionar los propios colegios. Cabe señalar que el acceso a internet fue una de las mayores limitaciones en varios países; por ejemplo, en Perú solo el 24% de los hogares tuvo acceso; en Honduras, el 20%; en Guatemala, el 15%; y en Haití, el 4% (UNESCO et al., 2022a). En consecuencia, los estudiantes de las familias con menor acceso a internet fueron los más afectados con el cambio a la modalidad de ERE.

Adicionalmente, al limitado acceso del internet en Latinoamérica y el Caribe, muchos de los estudiantes tuvieron además un limitado acceso a dispositivos tecnológicos que afectaron la continuidad de sus aprendizajes. Cabe precisar que, en Perú, Colombia y Ecuador, menos de la mitad de los escolares del nivel primario cuentan con una computadora en sus hogares (UNESCO et al., 2022a). Finalmente, en los hogares más vulnerables, la carga de responsabilidades de hogar o la necesidad de trabajo para sostener el hogar, fueron otras adicionales que afectaron la continuidad adecuada de los procesos de aprendizaje (UNICEF, 2020a).

2. CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA A NIVEL INTERNACIONAL

La emergencia sanitaria a causa del coronavirus afectó gravemente al sector educativo, registrando la peor crisis educativa en la historia (UNESCO et al., 2021b), afectando principalmente los aprendizajes de los niños y adolescentes de los contextos menos favorecidos. Cabe señalar que, según la UNESCO (2020b), más de 10,9 millones de escolares estuvieron en riesgo de abandonar sus estudios; siendo las niñas 5,2 millones. Además, se incrementaron en un 100% los casos de

depresión y los síntomas de ansiedad en los niños a nivel mundial (Racine et al., 2021).

La situación crítica de los sistemas educativos durante la pandemia, considerando las desigualdades de oportunidades educativas preexistentes, el cambio de modalidad educativa impactó negativamente sobre todo en los estudiantes con mayor riesgo de exclusión o vulnerabilidad. De este modo, las inequidades precedentes respecto al acceso y manejo de dispositivos tecnológicos que dificultaban los logros de aprendizaje se agravaron con el cambio a una educación remota de emergencia (ERE).

Cabe precisar que, las desigualdades existentes en el sistema educativo considerando diferentes dimensiones del estudiante, además de las dificultades en el acceso a internet o recursos tecnológicos, implican también las brechas en las competencias y habilidades para poder el manejo efectivo de los dispositivos tecnológicos que permitan su inclusión en la ERE (CEPAL y UNESCO, 2020).

En Latinoamérica y el Caribe, la pandemia agudizó y visibilizó las inequidades educativas, en consecuencia, el acceso a la educación a distancia ha sido desigual según el tipo de institución educativa, ya sea privada o pública. Los estudiantes de los colegios públicos visibilizaron mayor impacto, por ejemplo, se ha estimado que solo 1 de cada dos estudiantes de dichas instituciones pudieron continuar con sus aprendizajes. Mientras que 3 de cada 4 escolares del ámbito privado pudieron continuar con sus estudios (UNICEF, 2020b).

De acuerdo a las estimaciones del CEPAL y la UNESCO, hasta junio de 2020, se registró un número superior a los 3 millones de estudiantes que abandonaron sus estudios a nivel regional.

Estas estimaciones evidencian algunas consecuencias graves, debido a la crisis educativa por la pandemia (CEPAL y UNESCO, 2020). Asimismo, los actuales niños y adolescentes probablemente experimenten una pérdida aproximada en 1 billón de dólares en sus potenciales ganancias al ingresar al mercado laboral, en comparación con los escolares que no se vieron afectados por la crisis educativa por la pandemia, en los años previos (UNICEF, 2022a).

Por otro lado, la “pérdida del aprendizaje”, durante la pandemia implicó la pérdida de conocimientos, habilidades y/o la interrupción del avance educativo en la

formación de un escolar. Dicho impacto se ha visibilizado principalmente en los estudiantes menos favorecidos y con altas brechas de inequidad (UNESCO et al., 2021b).

Asimismo, es importante identificar que existen 2 categorías de “pérdidas de aprendizaje”: el primero denominado “olvido del aprendizaje” implica perder un aprendizaje adquirido con antelación; y el segundo denominado “aprendizaje olvidado” que implica el aprendizaje que se espera aprender, pero no ocurre porque las escuelas estuvieron cerradas o no brindaron el servicio educativo presencial (UNESCO et al., 2021b).

Asimismo, se han identificado diversas pérdidas en los aprendizajes de los estudiantes que posiblemente tendrán un impacto negativo a largo plazo; por ejemplo, una de las consecuencias durante el proceso de retorno presencial, son los procesos de aprendizajes que han sido más lentos, en comparación al periodo previo de la pandemia (Andrabi et al., 2021). Por otra parte, en casos específicos, como el caso de los estudiantes de São Paulo (Brasil) se identificó que los estudiantes solo aprendieron el 28% de lo que regularmente aprendían en la modalidad presencial (UNICEF, 2022a). Un similar resultado se identificó en dos estados de México, en los cuales se evidenciaron pérdidas significativas en lectura y matemática (UNICEF, 2022a). Cabe resaltar que una situación similar o peor ha ocurrido en otros países del mundo, incluyendo al Perú.

Es preciso destacar que, el último informe de UNESCO et al. (2022a), precisa que, a nivel regional, la educación presencial no ha podido ser reemplazada por la educación a distancia. Debido a que esta última tuvo muchas limitaciones en su implementación, el porcentaje de alcance estudiantil y la calidad de los aprendizajes. Más aún, se exacerbó las desigualdades ya existentes y se acentuaron las brechas de equidad; perjudicando, sobre todo, a los escolares de la educación básica más vulnerables.

3. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ DURANTE LA PANDEMIA EN LOS AÑOS 2020-2021

3.1. Contexto de la educación básica durante la pandemia (2020-2021)

Durante la pandemia, el Perú se destacó por su prolongado período de cierre de

colegios, siendo uno de las naciones con menor progreso en cuanto a su reapertura. Por lo tanto, se estima que, en el 2020, aproximadamente 6 millones de escolares no pudieron asistir a las escuelas públicas, ya que alrededor de 82 mil colegios públicos suspendieron las clases presenciales (Defensoría del Pueblo, 2020). Cabe mencionar que, hasta octubre del 2021, las escuelas permanecieron cerradas parcial o totalmente durante 66 semanas (Banco Central de Reserva del Perú - BCR, 2021).

Durante el 2021, si bien el 84% de los servicios educativos (94 mil de 112 mil) se encontraban habilitados para la educación presencial, solo un 12,5% (13 924) lo llevó a cabo a la quincena de noviembre del mismo año. Lo cual solo benefició a 8 de cada 100 escolares. La modalidad semipresencial fue mínima en las zonas urbanas, ya que menos del 3% de estudiantes se encontraba en esta modalidad. Por lo tanto, a nivel regional, el Perú ocupó el último lugar en brindar educación presencial (BCR, 2021). Cabe resaltar que, los cierres prolongados de los colegios perjudicaron los aprendizajes de los escolares.

A modo de conclusión, en Latinoamérica los cierres de escuelas perjudicaron seriamente los aprendizajes de los estudiantes. El gobierno peruano decidió que todas las instituciones educativas se mantengan cerradas durante el 2020 y gran parte del 2021. Recién a finales del 2021, las autoridades permitieron la reapertura parcial de los colegios que cumplían con los protocolos de salud establecidos. De esta manera, sólo alrededor del 20% de colegios, brindó una educación semipresencial. Cabe precisar que, hasta julio del 2022, no existen informes que detallen el nivel de las pérdidas de los aprendizajes en el país; es muy probable que estas sean parecidas al promedio regional.

Acceso de los estudiantes al internet y dispositivos electrónicos

Según UNICEF (2021b), los países que presentaron mayor duración de los cierres de colegios, suelen tener una menor cantidad de escolares con acceso a internet desde sus hogares. En Perú, hasta la primera mitad del 2020, aproximadamente 1 de cada 4 escolares tuvieron acceso a “Aprendo en casa”. Un mes después, el gobierno peruano adquirió recursos tecnológicos e internet, de tal manera que más escolares pudieran contar con estos servicios y recursos para su educación. Esta evidencia mostró la necesidad de implementar otras herramientas de enseñanza,

que mejoren el acceso de los estudiantes durante la pandemia. Cabe mencionar que, hasta mediados del 2020, un 71,0% de los escolares pudieron acceder a la educación a través de la televisión; un 43,4%, mediante la aplicación WhatsApp; un 24,3%, por la Web; un 15,1%, mediante la radio; 0,1%, por correo electrónico; y un 2%, por otros medios (Defensoría del Pueblo, 2021).

En el 2019, antes de la crisis sanitaria, el Perú presentaba bajo acceso a internet; por ejemplo, a nivel de varones y mujeres su uso era de 65.7% y 60.1% respectivamente. Esta situación representó un desafío de fondo cuando se impulsó la educación remota de emergencia, puesto que existían brechas y/o desigualdades previas. Sin embargo, gracias a las diversas acciones del Estado, la educación remota de emergencia ha contribuido a un notable aumento en el acceso a internet. Por ejemplo, durante el 2021 se ha incrementado el acceso a internet para varones y mujeres en 78.2% y 79.4%, respectivamente (Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI, 2022).

3.2. Impactos en la Educación Básica (EB) peruana

Esta crisis sanitaria, también implicó un retroceso en los indicadores de asistencia de la EB peruana. Es decir, no solo los alumnos que asistieron a la educación remota de emergencia tuvieron pérdidas en sus aprendizajes, sino que también hubo un porcentaje significativo de niños y adolescentes que se vieron completamente excluidos de la escolaridad regular. (BCR, 2021).

Durante el 2020, la pandemia afectó a la población indígena, debido a que más de 1 millón de escolares no pudieron asistir a las casi 27 mil escuelas de educación intercultural bilingüe situadas principalmente en comunidades rurales y autóctonas (Defensoría del Pueblo, 2020).

En ese sentido, en el 2021, alrededor del 84% de los adolescentes de los 12 a 16 años estuvieron inscritos en el nivel secundario. Cabe señalar que, en ese mismo año, la asistencia varió según el tipo de residencia, por ejemplo, en la zona urbana y rural la población adolescente matriculada fue 84,9% y 79,6%, respectivamente. Cabe resaltar que estos resultados evidenciaron una reducción de los datos estimados entre el 2017 y 2019 (INEI, 2022).

Además, en el 2021, el INEI identificó que un 62% de la población estudiantil de 6 a 16 años, no asistió a la escuela principalmente por problemas económicos o familiares. Asimismo, un 10.6% reportó no asistir porque no le interesaba el estudio

o porque obtenía malas calificaciones (INEI, 2022). Por lo tanto, estas cifras nos van dando idea acerca de las pérdidas de los aprendizajes en niños y adolescentes, debido a la deserción escolar.

Asimismo, un estudio de enfoque cualitativo realizado en Puno identifica entre los factores relacionados al abandono escolar, a las carencias económicas, la carencia de acceso a internet y a los dispositivos tecnológicos, así como el escaso apoyo familiar en las diferentes tareas y actividades escolares. Asimismo, este estudio identificó algunos problemas educativos derivados del confinamiento escolar, tales como: reducidos niveles de aprendizaje, limitado interés del escolar durante las actividades escolares e inadecuadas condiciones socioemocionales como presencia de frustración y aburrimiento en los estudiantes (Hurtado et al., 2022).

De acuerdo al estudio realizado, “La Salud Mental de Niñas, Niños y Adolescentes en el Contexto de la COVID-19”, el 30% de los estudiantes de 12 – 17 años evidenciaron consecuencias en la salud mental que afectaron las conductas, impactando su desempeño también a nivel educativo (Ministerio de Salud del Perú-MINSA y UNICEF, 2021). Según este mismo reporte a nivel de los cuidados de adolescentes de 6 a 17 años, el 10.2% reportó que, si los niños y adolescentes no obedecen, deben ser castigados físicamente. Asimismo, 8 de cada 10 cuidadores reportó una situación de violencia hacia su niña, niño o adolescente. (MINSA y UNICEF, 2021)

3.3. Acciones del gobierno del Perú durante la pandemia

Durante la pandemia, mencionada anteriormente, el sistema educativo requirió procesos de adaptación a la educación no presencial durante el 2020. Cabe señalar que, el 28 de agosto del 2019 y el 12 de marzo del 2020 se establecieron normas marco para el iniciar el período educativo. No obstante, considerando las disposiciones de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) mediante la Resolución Ministerial (RM) N° 160-2020-MINEDU se establecieron diversas orientaciones para iniciar las clases en la educación básica en el 2020. En esa línea, el MINEDU impulsó una estrategia nombrada “Aprendo en casa”.

Asimismo, la norma previamente mencionada estableció el 4 de mayo de 2021 como fecha de inicio progresivo del regreso a la modalidad presencial en la educación básica, considerando sugerencias y lineamientos para prevenir y/o controlar la diseminación del COVID-19 en el contexto educativo. Los lineamientos

previamente mencionados permitieron el inicio de clases presenciales en algunos colegios rurales. Cabe señalar, que este marco normativo no tuvo aplicación en las instituciones de educación básica en zonas urbanas, ya que durante el 2020 y 2021, el servicio educativo sólo fue brindado de manera remota.

Cabe mencionar que, durante el 2020 y 2021, a través de las Resoluciones Viceministeriales (RVM): RVM-N°094-2020-MINEDU, la RVM-N°193-2020-MINEDU y la RVM-N°334-2021-MINEDU se establecieron lineamientos para la educación básica respecto a la evaluación de competencias de los escolares. Además, mediante la RVM N°121-2021-MINEDU, se detallaron tres acciones o periodos pedagógicos: consolidación, continuidad y reforzamiento. Asimismo, a través de la RVM-N°211-2021-MINEDU, se precisaron algunas disposiciones para las estrategias particulares y complementarias que fueron “Aprendo en Casa” (AeC), “Aprendo en Escuela” y “Aprendo en Comunidad”. A continuación, se resumen los aspectos relevantes de las normativas mencionadas en la tabla 2.

Tabla 2. Documentos normativos del gobierno peruano que orientaron la educación remota de emergencia durante los años 2020-2021

Resolución	Denominación	Publicación	Ideas claves a modo de síntesis
RVM N°220-2019-MINEDU	“Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”	28 de agosto de 2019	<ul style="list-style-type: none"> ● En la Educación Secundaria de Jornada Escolar Regular (JER) se debe cumplir como mínimo 1200 horas lectivas anuales. ● Dichas horas son para realizar los aprendizajes programados. ● Los docentes inician labores del 2 de marzo al 31 de diciembre de 2020. ● El comienzo de clases: 16 de marzo de 2020. ● Cada hora lectiva o pedagógica dura 45 minutos. ● En Educación Secundaria de JER, los estudiantes tienen 35 horas semanales. ● El área de Inglés dispone de 3 horas semanales.

RVM N°079-2020-MINEDU	“Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”	12 de marzo de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes inician sus labores desde el 2 de marzo al 31 de diciembre de 2020. • El comienzo de clases: 30 de marzo de 2020. • En caso no se pueda brindar el servicio presencial; se aprobará el Plan de recuperación de horas. • En Educación Secundaria de la JER, los estudiantes tienen 35 horas semanales. Al área de Inglés se le dedican 3 horas semanales.
RM N°160-2020-MINEDU	“Disposiciones para el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada Aprendo en casa”	31 de marzo de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el 6 de abril de 2020, en los colegios públicos del Perú, se implementa “Aprendo en casa”, para continuar con la educación a distancia. • Tendrá un rol complementario, cuando inicie la presencialidad. • La presencialidad, en los colegios, durante el año 2020, iniciaría el cuatro (04) de mayo de manera progresiva, considerando las sugerencias para prevenir y controlar la diseminación del COVID-19 en la educación. • El servicio educativo a distancia puede llevarse a cabo, siempre que las escuelas cuenten con las herramientas necesarias para sostener el servicio educativo.
RVM N°094-2020-MINEDU	“Norma que regula la Evaluación de las	26 de abril de 2020	Esta norma establece un glosario con nuevos términos a tener en cuenta:

	Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica”		<ul style="list-style-type: none"> ● Acciones para la recuperación. ● Competencias priorizadas. ● Evaluación diagnóstica de entrada. ● Evaluación psicopedagógica. ● Proceso para consolidar y desarrollar competencias. ● Plan para recuperar los aprendizajes. ● Situación final del estudiante. Para ello, se considerando la situación del estudiante: promoción guiada y promovido Promoción guiada (PG), Promovido (PRO) o Promoción automática.
RVM N°193-2020-MINEDU	“Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”	11 de octubre de 2020	<ul style="list-style-type: none"> ● Se continúa con la evaluación formativa. ● Brinda orientaciones para el ingreso de las calificaciones utilizando el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE): <ul style="list-style-type: none"> a) Se llenará al final del año escolar. b) En caso el docente no tenga evidencias, o no existan las actividades para mejorar las competencias, debe seleccionar un comentario. c) En el 2021, el director y/o docente responsable debe completar el nivel del logro del estudiante. Esto debe hacerse dentro de las fechas previstas para registrar y analizar esta

			información, hasta finales del primer semestre del 2021.
RVM N°273-2020-MINEDU	“Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2021 en Instituciones Educativas Y Programas Educativos de la Educación Básica”	17 de diciembre de 2020	<ul style="list-style-type: none"> ● En el 2021, las actividades consideradas para fortalecer las competencias estudiantiles fueron: <ul style="list-style-type: none"> a) Carpeta para recuperar aprendizajes durante vacaciones. b) Evaluación de diagnóstico. c) Fase para consolidar los aprendizajes. d) Fase para el reforzamiento educativo. ● Desde mediados del 2021 se iniciaron actividades para garantizar la “continuidad de los aprendizajes”.
RVM N°121-2021-MINEDU	“Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19”	9 de marzo de 2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Periodos pedagógicos del 2021. Se proponen diversas acciones a realizarse durante el año: <ul style="list-style-type: none"> - Consolidación - Continuidad - Reforzamiento <p>La evaluación se realizará mediante los siguientes insumos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio 2020. - Niveles alcanzados ingresados en el SIAGIE el año anterior. - La carpeta de recuperación. - La evaluación diagnóstica, entre otros documentos relacionados.

<p>RVM N°211-2021-MINEDU</p>	<p>“Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad”</p>	<p>6 de julio de 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Establece orientaciones para mejorar las diferentes estrategias, tales como “Aprendo en casa” (AeC), “Aprendo en escuela” y “Aprendo en comunidad”. ● AeC amplió las vías de acceso a radio, TV, web, tabletas. ● Menciona nuevos términos en el glosario: <ul style="list-style-type: none"> a) Aprendizaje comunitario. b) Oferta educativa a distancia, presencial y semipresencial.
<p>Resolución Viceministeria I N°334-2021-MINEDU</p>	<p>“Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”</p>	<p>13 de diciembre de 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Deroga la “RVM N°193-2020-MINEDU”. ● Brinda lineamientos para el registro de las calificaciones según corresponda, en el “SIAGIE”. <ul style="list-style-type: none"> a) El 2021, se estableció que los estudiantes de 4° grado, no se registrarán calificaciones por debajo de la nota 11. En el caso, un escolar tuviera una calificación menor a 11, se le brinda acompañamiento hasta alcanzar la calificación mínima. b) Se estableció para el 2022 que las calificaciones del cuarto grado de secundaria fueran registradas en la escala literal. c) En caso un escolar no haya tenido contacto con sus profesores, la calificación no es completada en el acta

			<p>oficial. La calificación se completará siempre y cuando el estudiante alcance la nota mínima requerida.</p>
--	--	--	--

Elaboración propia.

A través de la RM N°160-2020-MINEDU se aprobaron los lineamientos con la finalidad de fortalecer la estrategia “Aprendo en casa” (AeC) en los colegios públicos del Perú, para garantizar el desarrollo educativo mediante la modalidad a distancia.

Además, mediante la RVM N°211-2021-MINEDU, se aprobaron los “Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad”. En este documento normativo se señalaron las consideraciones pedagógicas y de gestión, asimismo, los enfoques y principios del servicio educativo. Cabe mencionar que, durante la ERE, la estrategia AeC permitió la implementación de programas radiales, TV, plataformas digitales y tabletas, lo cual amplió la disponibilidad de recursos educativos. Esta estrategia surgió como una alternativa para brindar temporalmente la educación, durante un contexto de emergencia educativa y sanitaria.

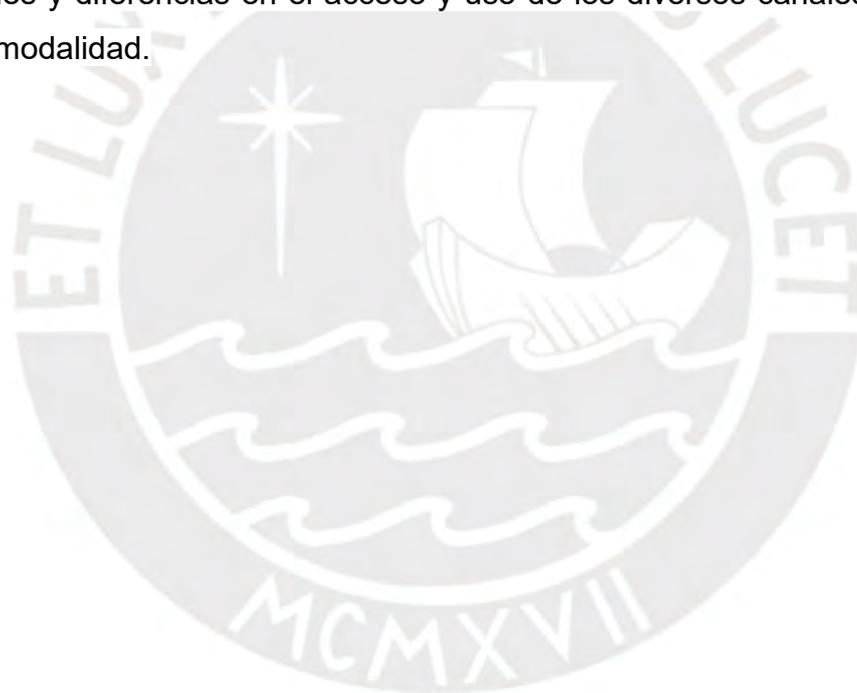
Es importante tener en cuenta que, en los departamentos del Perú, no existían todas las condiciones mínimas sobre las competencias digitales y conectividad en los hogares para implementar AeC como herramienta de enseñanza a distancia para atender la educación básica. Tal estrategia intentó adecuar los conceptos a desarrollar, considerando documentos nacionales como el “Currículo Nacional con el objetivo de que los escolares no perdieran aprendizajes durante la ERE.

Es preciso señalar que, los escolares fueron la prioridad de la estrategia previamente mencionada; sin embargo, las condiciones de los estudiantes y de su entorno, afectaron directamente las posibilidades de aprovechar o no los contenidos vertidos por dicha estrategia (Andrade y Guerrero, 2021). A continuación, se detallan algunos aspectos que limitaron el aprovechamiento de la estrategia:

- a) 3,7% de los estudiantes se encontraba en situaciones de hacinamiento, por lo que no tuvieron condiciones mínimas para acceder a “Aprendo en Casa”.

- b) El bajo acceso a las TIC. El móvil o celular fue el medio más utilizado para que escolares y profesores se comunicaran.
- c) La poca disponibilidad en el hogar para acceder a material impreso o virtual.
- d) Niveles desiguales de aprendizajes previos.
- e) Desgaste psicológico del estudiante y su familia.

A modo de conclusión, la irrupción global del coronavirus ha provocado una situación de desafío sin precedentes en el ámbito educativo, causando la clausura masiva de las instituciones educativas. En el Perú, ante dicho cierre, se optó por una estrategia denominada “Aprendo en Casa” y otras estrategias complementarias, utilizando principalmente canales televisivos, radiales y web. No obstante, dicha estrategia temporal presentó limitaciones considerando las inequidades y diferencias en el acceso y uso de los diversos canales disponibles en dicha modalidad.



CAPÍTULO II. DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA RETORNAR A LAS CLASES PRESENCIALES EN EL 2022

1. ESTRATEGIAS IMPULSADAS EN LATINOAMÉRICA POR LA PÉRDIDA DE LOS APRENDIZAJES DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

La reciente pandemia generó una crisis educativa que evidenció niveles nunca antes registrados de deserción escolar, inasistencia a clases y pérdidas de los aprendizajes. Por lo tanto, esta situación obligó a diseñar e implementar políticas educativas en la educación básica que permitieran progresivamente la recuperación de la asistencia escolar y los aprendizajes (UNESCO et al., 2022a).

Asimismo, la UNESCO et al. (2021a) pusieron en marcha la “Misión: recuperar la educación en 2021” considerando tres aspectos a atender principalmente: el primero, el logro del retorno de todos los estudiantes al colegio; el segundo, el apoyar a los estudiantes para recuperar los aprendizajes perdidos y el tercero, brindar preparación y apoyo a los profesores. Cabe resaltar que, para efectos de este estudio, se tendrá en cuenta la segunda prioridad respecto al apoyar a los estudiantes para la recuperación de los aprendizajes perdidos. Esta plantea tres objetivos: el primero es que las escuelas incorporen tecnología digital para mejorar la alfabetización básica y las habilidades numéricas; el segundo, que se incorpore el aprendizaje socioemocional en la enseñanza, y el tercero, que se brinde refuerzo escolar.

1.1. Marco conceptual y recomendaciones para diseñar e implementar programas de recuperación

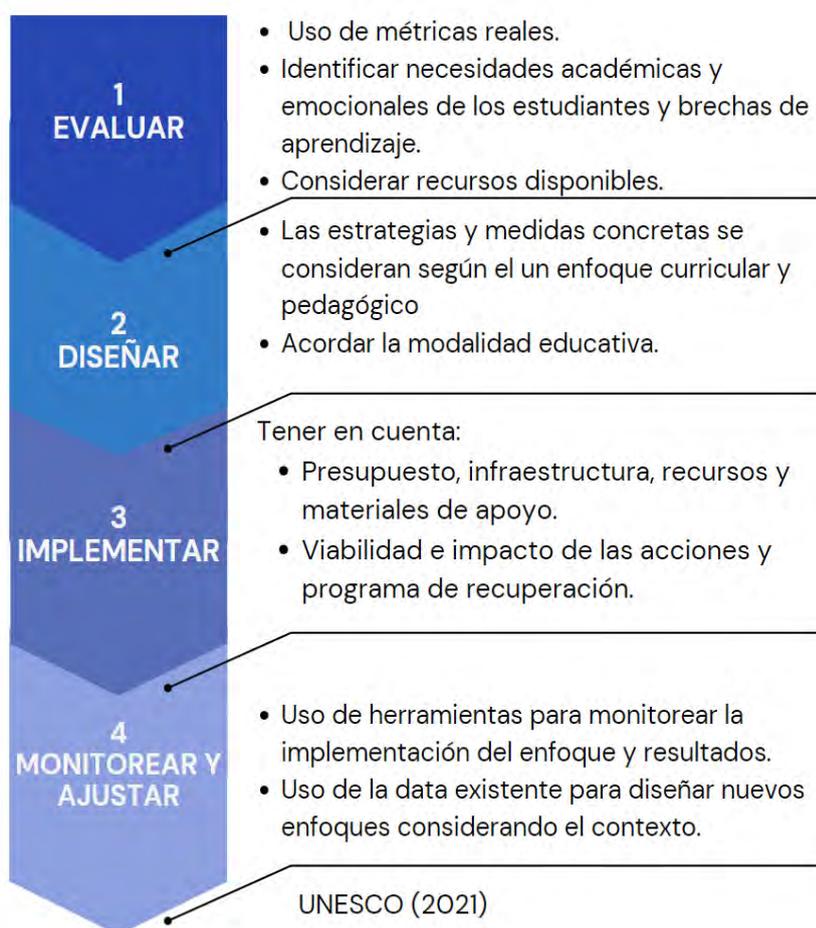
De acuerdo con la UNESCO (2021), el retorno presencial a las escuelas, ha implicado priorizar la implementación de programas para reforzar y recuperar los aprendizajes de los estudiantes. Los programas de refuerzo escolar están dirigidos a los estudiantes que asisten con regularidad a la escuela, pero que tienen

dificultades en una o varias áreas o cursos. Por lo tanto, se requiere de una atención personalizada del estudiante. Además, se lleva a cabo a la par de sus clases regulares para apoyar al escolar.

Mientras que, los programas de recuperación son programas educativos de transición y a corto plazo, dirigidos a aquellos estudiantes que asistían normalmente al colegio antes de una interrupción escolar. Los programas de recuperación permiten que los escolares se pongan al día con el contenido perdido debido a la interrupción, apoyando su reingreso a la escuela y la continuación de su educación.

Es preciso mencionar que, UNESCO (2021) elaboró una ruta para la implementación efectiva de programas de recuperación considerando 4 pasos fundamentales que se describen en la siguiente figura.

Figura 1. Pasos para implementar programas efectivos para recuperar los aprendizajes



Elaboración propia

Adicionalmente se recomendó implementar programas de recuperación responde

a las características de cada país. En esta línea, se sugieren tres estrategias: consolidar el currículo, extender la duración de las clases y dar orientaciones para incrementar los resultados en los aprendizajes (UNESCO et al., 2021b).

1.2. Implementación de programas de recuperación en países de Latinoamérica

Previamente, se detalló el inicio de la crisis sanitaria a causa de la COVID-19 y sus consecuencias en el ámbito de la educación de diversos países del mundo. Además, se identificaron que los principales impactos negativos se han concentrado en los estudiantes de contextos más vulnerables. En ese contexto, durante el 2021 y 2022 se evidenció la urgencia de retorno a la educación presencial a nivel mundial. Por ende, entidades como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial (2022a) han propuesto un marco de referencia que se basa en dos estrategias que permitan la recuperación de los aprendizajes. Es importante destacar que, cada una de estas estrategias está acompañada por 3 actividades prioritarias, las cuales están detalladas en la tabla 3.

Tabla 3. Actividades prioritarias que impulsan la recuperación de los aprendizajes

Estrategia	Actividades prioritarias (UNESCO et al., 2022a)
Retorno a las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> ● Apertura segura de escuelas. ● Aseguramiento de la matrícula de estudiantes. ● Prevención de la deserción.
Recuperación de los aprendizajes perdidos y aceleración del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Consolidación del currículum. ● Evaluación del progreso académico estudiantil. ● Implementación de programas para recuperar los aprendizajes.

Elaboración propia

Cabe señalar que, en la primera parte de la pandemia, la preocupación se centró principalmente en implementar modelos de enseñanza en un contexto totalmente de aprendizaje remoto; no obstante, en la segunda parte de la pandemia, considerando las reaperturas progresivas de las escuelas, la preocupación de los gobiernos a nivel mundial fue cómo recuperar y apoyar los aprendizajes en entornos de aprendizaje híbrido y presencial.

En Latinoamérica y el Caribe (LATAM), los países que impulsaron programas de refuerzo y recuperación de los aprendizajes fueron aquellos que antes de la pandemia ya contaban con esos programas; como “Teach at the Right Level” en México, Jornada Escolar Extendida en República Dominicana, Aula global (De tutoría) en Colombia, Aprendizaje asistido mediante computadoras en Uruguay, entre los principales programas a nivel de LATAM (Mancebo & Vaillant, 2022). Algunas características relevantes que se destacan de estos programas son:

- Los diseños fueron orientados en los escolares que no lograron sus aprendizajes.
- Se considera como un soporte adicional en corto plazo que permite incrementar el tiempo de las clases regulares.
- En general, se concentran en el desarrollo de habilidades fundamentales relacionadas al ámbito lingüístico y matemático, con la finalidad de reducir la repetición de cursos y prevenir la irrupción o abandono escolar.
- La gran mayoría de veces, los cursos están integrados con evaluaciones que permiten identificar las categorías de los aprendizajes de los estudiantes, asimismo, se incluyen evaluaciones intermedias y finales con la finalidad de supervisar y/o evaluar el programa.
- Estos programas rediseñan y ajustan considerando el currículo considerando las demandas educativas estudiantiles y enfatizando la enseñanza al nivel adecuado.
- Se ofrecen mayormente de manera presencial, pero la pandemia impulsó también la adopción de estrategias remotas.
- Las estrategias de recuperación del aprendizaje se diseñan considerando quien realiza la actividad de recuperación pedagógica. En algunos casos, el responsable puede ser un maestro del colegio, un maestro en formación o un retirado. En otros casos, los escolares de la misma institución educativa brindan soporte a sus compañeros de años menores.

Asimismo, se cuenta con pruebas concretas de los resultados positivos obtenidos por ciertos programas emblemáticos para recuperar los aprendizajes en LATAM (Mancebo & Vaillant, 2022). Por ejemplo, en Colombia, los escolares que participaron en el programa “Aula Global” tuvieron mejores resultados en las evaluaciones que los estudiantes que no fueron parte de dicho programa y tuvieron menos posibilidades de repetir el grado o dejar de estudiar. Además, en México, el

programa “Teaching at the right level” demostró ser beneficioso para promover el aprendizaje. Asimismo, en Uruguay, los estudiantes con menos ingresos tuvieron la oportunidad de tener un aprendizaje eficaz mediante programas informáticos.

Es preciso señalar que, las instituciones educativas chilenas destacaron un gran nivel de satisfacción con el programa “Chile se Recupera y Aprende”, implementado desde inicios del 2021 (Mancebo & Vaillant, 2022). Entre las características más resaltantes de este programa son la realización de una evaluación diagnóstica integral orientada a conocer sus aprendizajes en matemática y comunicación; así como, conocer el estado de sus habilidades socioemocionales. También, brindó orientaciones para que los colegios sean flexibles con sus planes de estudio según cada grado. Además, se les brindó pautas y retroalimentación a los docentes y estudiantes. Cabe precisar que los docentes fueron capacitados y monitoreados por el Ministerio de Educación.

No obstante, las principales limitaciones de los programas antes mencionados (Mancebo & Vaillant, 2022) fueron que no todos los programas estaban liderados por el gobierno central, sino que algunas eran iniciativas a nivel de red de escuelas o municipios. Asimismo, sus principales problemas se relacionaron con el limitado acceso a la tecnología y conectividad. Tampoco, se garantiza la escalabilidad, y, sobre todo, la sostenibilidad de los programas. Además, se identificó poca coordinación entre los programas de recuperación y las actividades escolares regulares.

No obstante, las limitaciones mencionadas, existe consenso en torno a la importancia de los programas de recuperación de aprendizaje a nivel de LATAM. Cabe señalar que, en el Perú hasta finales del 2022, no había evidencia o documentos sistematizados sobre la implementación de este tipo de programas.

1.3. Las evaluaciones de los aprendizajes y su importancia en los programas de recuperación

Contexto de las evaluaciones de aprendizaje

Un elemento relevante durante la pandemia fue el uso extendido de pruebas y test para evaluar el progreso educativo en la educación básica. Similar a las estrategias para recuperar los aprendizajes, los países que implementaron de manera más articulada este tipo de intervenciones antes de la pandemia fueron los que lideraron evaluaciones diagnósticas de manera extendida durante la pandemia para evaluar

las pérdidas de aprendizajes.

Entre los países con experiencia en este tipo de evaluación estuvieron Brasil, Chile, México y Uruguay. Cabe señalar que, estas evaluaciones tuvieron como objetivo administrar, puntuar, analizar y utilizar para mejorar las prácticas pedagógicas; no tienen como finalidad establecer calificaciones a los estudiantes ni evaluar el desempeño de los maestros (UNESCO et al., 2022a).

Es preciso mencionar que, estas evaluaciones desempeñan un papel complementario a otras formas de evaluación ya establecidas en el sistema educativo. Además de las evaluaciones internas realizadas durante las clases, como exámenes diarios, bimestrales o anuales. También existen evaluaciones nacionales que buscan medir el nivel de aprendizaje estudiantil en todo el país. Asimismo, en algunos casos, se llevan a cabo exámenes de certificación en áreas específicas, como el dominio del inglés. Estas evaluaciones adicionales permiten obtener una visión más completa y precisa de los logros y desafíos de los estudiantes en su proceso educativo.

Respecto a la naturaleza de estas evaluaciones, se prioriza la medición de las habilidades básicas de aritmética y alfabetización a lo largo de toda la trayectoria escolar. Asimismo, muchas de estas evaluaciones estaban diseñadas para ser aplicadas con papel y lápiz, pero considerando la pandemia se optó por aplicarlas en línea o mediante el uso de computadoras (con o sin internet).

Cabe señalar que solo algunos países como Chile y Colombia, incluyeron, dentro de sus evaluaciones, la evaluación de habilidades socioemocionales (UNESCO et al., 2022a). En estas iniciativas, brindaron a los docentes instrumentos para ser aplicados a los estudiantes al inicio, medio y término del año lectivo abarcando aspectos académicos y socioemocionales. Los hallazgos obtenidos en estas evaluaciones se combinan con lineamientos educativos y apoyo docente, con el propósito de atender las demandas estudiantiles. De esta manera, se busca fortalecer su rendimiento académico y su desarrollo socioemocional. En consecuencia, este abordaje educativo integral promueve un entorno favorable para que los escolares alcancen su máximo potencial y se enfrenten adecuadamente a los desafíos que se les presenten.

Las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes

Debido a la pandemia, durante los años 2020 y 2021, los estudiantes tuvieron clases remotas; sin embargo, ellos tuvieron dificultades de conectividad afectando su participación virtual a las clases. Es por ello que, el MINEDU (2021b) brindó orientaciones a los docentes para que evalúen a sus estudiantes de la EBR al inicio del año escolar 2021. Por lo tanto, se llevó a cabo la evaluación diagnóstica, con el propósito de obtener un panorama preciso del aprendizaje de los alumnos a nivel de las competencias de cada área.

Esta evaluación permite recopilar información del nivel de logro de las competencias estudiantiles para entender la realidad educativa del estudiante y que el docente pueda planificar las estrategias que beneficien y apoyen a los estudiantes (Sección de Evaluación - Servicio de Inspección Educativa, 2008). Además, este tipo de evaluación permite el aprendizaje significativo y toma en cuenta las expectativas de los estudiantes (Avolio y Lacolutti, 2006).

Una de las experiencias más destacadas en LATAM es el caso de la evaluación diagnóstica que se realizó en Ceará (Brasil), donde, al iniciar el año escolar, los docentes de todas las instituciones educativas estatales evaluaron a los estudiantes de 1° hasta 9° grado en las áreas de matemática y lengua. Esto se llevó a cabo mediante el uso de evaluaciones impresas, las cuales tuvieron dos partes: una general dirigida a toda la clase y una parte individual, para analizar el nivel de lectura del estudiante (UNESCO et al., 2022a). Dicho estado trabajó junto con los municipios para capacitar a los docentes con la finalidad de garantizar la correcta aplicación de las evaluaciones. Los resultados sobre el logro alcanzado por el estudiante y de toda la clase se registraron en una plataforma digital con la finalidad de que todos los docentes de la escuela y las entidades educativas del estado; puedan conocer, entender y reflexionar sobre dichos resultados. Además, dichos resultados fueron insumos para brindar refuerzo escolar a los estudiantes que no alcanzaron las competencias. También, los docentes recibieron materiales pedagógicos y guías de trabajo.

Cabe precisar que, lo descrito anteriormente fue un desafío debido a que dicho estado tenía el quinto PBI más bajo de entre los 27 estados de Brasil; pese a ello, entre los años 2005 y 2017, tuvo el índice más alto de calidad educativa en todo el

país. En conclusión, el estado de Ceará tuvo un modelo de evaluación diagnóstica efectiva ya que permitió que tanto docentes como estudiantes se vean beneficiados.

2. ACCIONES REALIZADAS EN EL PERÚ PARA HACER FRENTE A LA SITUACIÓN DE LAS PÉRDIDAS DE LOS APRENDIZAJES

En el Perú, durante los años 2020 y 2021, los cierres de las escuelas públicas y privadas afectaron a todos los estudiantes, ocasionando pérdidas en sus aprendizajes. Esto se reflejó en que, casi la mitad de la población estudiantil de educación secundaria no lograron aprender lo esperado al término del año escolar 2021 (Defensoría del Pueblo, 2023). Frente a esta situación, el gobierno peruano implementó diversas normas con la finalidad de regular el regreso a clases presenciales en el 2022, y de mitigar la problemática antes mencionada. Además, dichas normas fueron ejecutadas mediante acciones para promover el adecuado regreso a clases en la educación básica regular, entre ellas las acciones de recuperación, consolidación y continuidad.

2.1. Análisis de la implementación de las normativas para el regreso a la modalidad presencial en la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú

Cabe señalar que, para lidiar con los diferentes factores adversos previamente descritos, el gobierno del Perú tomó medidas significativas mediante el Decreto Supremo N°014-2021-MINEDU, que reconoce la necesidad de implementar acciones urgentes en todo el ámbito educativo a partir de junio de 2021, debido a su estado de emergencia.

En esa línea, a mediados del 2021 se publicó el “Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano” cuyo propósito fue fortalecer y alcanzar el aprendizaje estudiantil en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta el enfoque territorial y desarrollando la innovación dando respuesta a la crisis educativa generada por la pandemia (MINEDU, 2021a). Dicho plan se aprobó con seis ejes, los cuales cuentan con metas, acciones específicas e indicadores para la evaluación de cada eje. En esta investigación solo se hará referencia al primer eje, el cual busca recuperar y consolidar los conocimientos estudiantiles de la educación básica, así como promover el regreso a la modalidad presencial. Esta elección se debe a su estrecha relación con el objetivo planteado en este estudio.

Asimismo, se implementaron normas que permitieron retornar progresivamente a

la presencialidad, las cuales fueron promulgadas principalmente a través de 4 documentos normativos. Estas normativas establecieron el marco para el proceso de recuperación de los aprendizajes que estuvieron en riesgo o se perdieron durante la educación remota. El detalle de las normativas mencionadas se describe en la tabla 4.

Tabla 4. Documentos normativos del Gobierno peruano que orientaron el retorno seguro a clases 2022

Resolución	Denominación	Publicación	Ideas claves a modo de síntesis
RM N°245-2021-MINEDU	“Estrategia para el Buen Retorno del Año Escolar y la Consolidación De Aprendizajes 2021-2022: BRAE-CA 2021-2022”	07 de julio de 2021	<ul style="list-style-type: none"> • La estrategia denominada “Buen Retorno del Año Escolar y Consolidación de Aprendizajes” orienta el regreso a clases presenciales, semipresenciales y a distancia durante todo el 2021.
RM N°531-2021-MINEDU	“Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica”	23 de diciembre de 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Establece tres principios para el regreso presencial en el 2022: seguro, flexible y descentralizado. • Inicio de clases en el 2022: 14 de marzo. • Establece orientaciones para el regreso a las clases presenciales o semipresenciales, tales como cumplir las condiciones de bioseguridad de ventilación, distanciamiento de 1 metro, organización del mobiliario escolar y la señalización de los diversos espacios educativos.

RM N° 048-2022-MINEDU	Esta norma forma parte del "Marco normativo para el Retorno seguro 2022"	27 de enero de 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Agrega a la modalidad educativa a distancia a las señaladas en la normativa anterior como son la educación presencial y semipresencial. • Incluye como medida de protección y prevención de contagios a la vacunación completa de todas las personas involucradas en el ámbito educativo. • Señala protocolos para regular la alimentación e identificar grupos de riesgo dentro del personal educativo.
RM N°186-2022-MINEDU	"Disposiciones para la prestación del servicio educativo durante el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicados en los ámbitos urbano y rural"	27 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Establece dos principios para el regreso presencial 2022: seguro y descentralizado. • Inicio de clases en el 2022: 14 de marzo. • Señala dos modalidades educativas: la presencialidad y a distancia. • Promueve el fortalecimiento del liderazgo directivo y la mejora docente.

Elaboración propia.

2.2. Acciones para el buen retorno escolar 2022 y su efectividad en la EBR

La RM N°245-2021-MINEDU (2021) describe los cambios en la "Estrategia para el buen retorno escolar y la consolidación de los aprendizajes 2021-2022" (BRAE-CA 2021-2022), con la finalidad de adaptarse a las necesidades surgidas durante el periodo comprendido entre 2020 y 2022. Durante los últimos diez años, el MINEDU y las autoridades de las diferentes regiones del país han implementado la iniciativa "Buen Inicio del Año Escolar" (BIAE) para garantizar que los estudiantes cuenten con las condiciones adecuadas en el primer día de clases. A partir de enero de 2020, se instalaron 18 comisiones regionales multisectoriales a nivel nacional

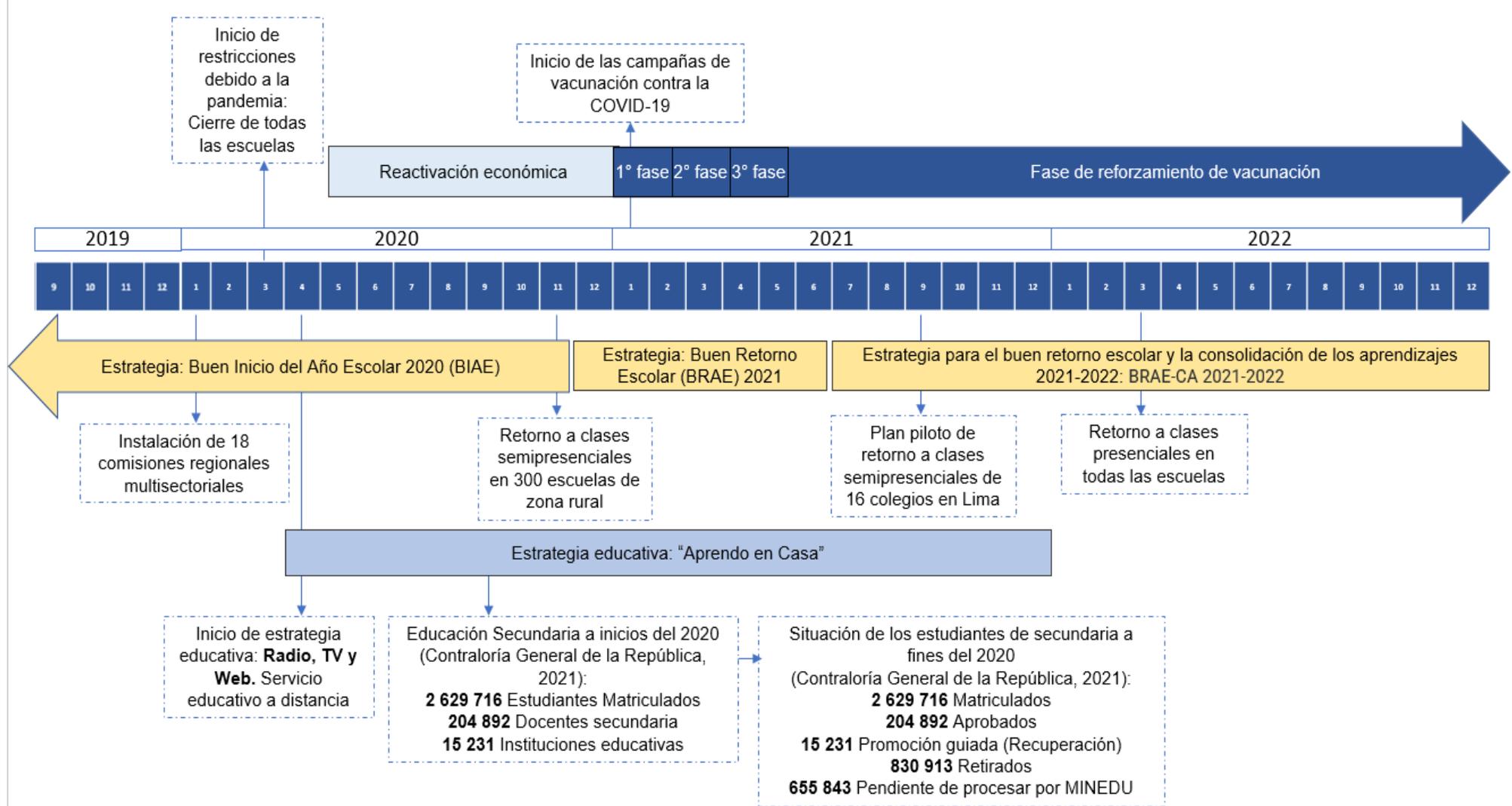
(Plataforma digital única del Estado Peruano, 2020). Sin embargo, debido al cierre de escuelas, la estrategia se renombró a "Buen Retorno del Año Escolar (BRAE) 2021", la cual se extendió durante todo el año escolar.

La situación preocupante de la pérdida de aprendizajes en los alumnos de la EBR peruana llevó al MINEDU a lanzar la iniciativa BRAE-CA 2021-2022. El objetivo principal de esta estrategia fue que todos los estudiantes de la EBR continúen y consoliden sus aprendizajes, así como recuperar y mantener a aquellos escolares en situación de abandono escolar o deserción. Según el MINEDU (2022a), más de 245 mil estudiantes de la EBR y la EBE (Educación Básica Especial) dejaron de estudiar en el 2020 y más de 124 mil estudiantes tampoco continuaron sus estudios en el 2021. En conclusión, la BRAE-CA 2021-2022 fue propuesta para garantizar que los estudiantes continúen con sus aprendizajes durante su retorno presencial a las escuelas, y para abordar la preocupante situación de la pérdida de aprendizajes y la deserción escolar en el Perú. Para una mejor comprensión de esta normativa, los cambios descritos se detallan en la figura 2.

Cabe precisar, que la normativa menciona que las acciones que surgieron como respuesta a la Educación Remota de Emergencia hasta el 2021, deben ser líneas de acción dentro del sistema educativo peruano; tal es el caso de la acción de continuidad. Sin embargo, hasta diciembre del 2022 no se dispone de un documento o informe que haya sistematizado los efectos de las medidas implementadas por el MINEDU. Esta falta de información dificulta la evaluación precisa de la efectividad de dichas acciones en términos concretos, lo que limita nuestra comprensión de su alcance y efectos.

A inicios del 2022, el MINEDU (2022b) brindó a los docentes de educación secundaria, ciertos lineamientos para desarrollar las competencias de los escolares. Asimismo, ese documento describe una serie de acciones pedagógicas para el buen retorno escolar como "Somos Promo", "Aprendo en Comunidad", "Aprendo en casa vacaciones". Adicionalmente, recibir a los escolares, integrar y adecuar los salones de clase, comprometerse a preservar la salud del entorno educativo y fomentar la motivación para seguir aprendiendo. También, se consideró diversas acciones orientadas a brindar soporte emocional a los estudiantes, esto debido al retorno a la modalidad presencial en las escuelas. Así como las acciones de recuperación, consolidación y continuidad de aprendizajes que son abordadas en la presente investigación.

Figura 2. Línea de tiempo sobre la “Estrategia para el buen retorno escolar y la consolidación de los aprendizajes 2021-2022”



Elaboración propia

2.2.1. Acción de recuperación y su efectividad

La recuperación de los aprendizajes es una intervención dirigida hacia los escolares que no pudieron estudiar debido a una interrupción escolar a consecuencia de la pandemia, de modo tal que puedan reincorporarse al colegio y continuar con sus estudios (UNESCO, 2021). Por lo tanto, permite disminuir la disparidad entre el conocimiento del estudiante y el logro académico esperado. Además, la recuperación tiene como objetivos lograr aprendizajes que no pudieron ser alcanzados, mejorar las competencias lectora y matemática, evitar que los estudiantes repitan y/o abandonen el colegio y apoyar a los estudiantes en la continuación de sus estudios (Mancebo & Vaillant, 2022).

Además, se ha establecido el enfoque “RAPID”, el cual busca recuperar los aprendizajes interrumpidos durante la pandemia. Este enfoque implica la reintegración de los alumnos al entorno escolar y garantizar su permanencia en él, evaluar el grado de conocimiento alcanzado por los escolares, dar prioridad a los aprendizajes esenciales, mejorar la eficiencia de la enseñanza; mediante programas para recuperar los aprendizajes y fomentar el bienestar socioemocional y el equilibrio psicológico de los alumnos (World Bank, UNICEF, UNESCO, FCDO, USAID & the Bill & Melinda Gates Foundation, 2022b). Asimismo, según Darling-Hammond et al. (2020), la recuperación de aprendizajes es efectiva cuando se brinda una estrategia flexible de acuerdo a la edad y contexto de los estudiantes, así como de una evaluación formativa. Por lo tanto, ambos aspectos son considerados claves para lograr su efectividad.

Cabe señalar que, en el Perú, la recuperación de aprendizajes se definió en la RVM N°094-2020-MINEDU. Al respecto, se define en el contexto de esta normativa que son acciones lideradas por un educador o facilitador de los aprendizajes, con el objetivo de atender las demandas educativas de los escolares cuando estas no han sido abordadas en un tiempo específico. Además, busca promover el bienestar y el crecimiento holístico de los escolares.

Para complementar la normativa, el MINEDU (2021c) brindó orientaciones a los docentes para promover que los estudiantes logren una adecuada recuperación de los aprendizajes. A partir de ello, en la figura 3, se detallan las características, los beneficiarios, los aprendizajes priorizados y las orientaciones para las acciones a realizar. Cabe precisar que, el mismo documento señala que la finalidad de la recuperación es darles más tiempo a los escolares y oportunidades de consolidar

sus aprendizajes.

Figura 3. Recuperación de los aprendizajes en la EBR.



Elaboración propia

Además, la recuperación de los aprendizajes permitió que los escolares que no lograron acceder a clases continuamente, accedieron tardíamente o no desarrollaron sus competencias en el año 2021, puedan tener la oportunidad de consolidar sus procesos de aprendizajes en el periodo del 2022 (MINEDU, 2021c). Por la tanto, la recuperación de los aprendizajes se llevó a cabo considerando diversos aspectos como la situación final del estudiante en relación al logro de las competencias, la iniciativa "Aprendo en Casa", y la utilización de recursos didácticos proporcionados por el docente a los estudiantes, como fue la carpeta de recuperación.

Carpeta de recuperación

Es un material educativo elaborado y diseñado por el docente del área, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades del escolar, con la finalidad de desarrollar los aprendizajes que permitan alcanzar los niveles esperados en las competencias del área (MINEDU, 2021d).

Cabe precisar que, mediante las RVM N°193-2020-MINEDU y RVM N°273-2020-

MINEDU, se definieron conceptos claves como la “carpeta de recuperación”; un producto necesario para la consolidación de actividades que se desarrollan por los estudiantes durante las vacaciones escolares; es decir, los dos primeros meses del año, previos al inicio del periodo escolar. Asimismo, considerando las fechas de vacaciones de los profesores, esta “carpeta de recuperación” debería desarrollarse autónomamente por cada escolar, cuya finalidad es consolidar y optimizar los resultados de sus aprendizajes requeridos. Es importante mencionar que, dicho documento normativo estableció además que esta carpeta era la evidencia que el profesor enviaba al alumno al inicio del año escolar. Luego, el escolar enviaba la carpeta resuelta al docente de manera virtual mediante el correo electrónico, WhatsApp; o, de manera física, es decir, entregaba una copia impresa a la institución educativa durante esos meses. De modo que sea utilizado como un insumo inicial de evaluación del aprendizaje logrado del estudiante en un área o áreas específicas.

En relación a este tema, el MINEDU (2021d) proporcionó inicialmente pautas dirigidas a los docentes sobre la carpeta de recuperación del año 2020, con el objetivo de recuperar los aprendizajes correspondientes a dicho periodo durante el año 2021. De acuerdo con este documento, la carpeta de recuperación consta de dos partes: la primera ofrece directrices para los estudiantes y sus familias, mientras que la segunda contiene las actividades a ser llevadas a cabo por los escolares.

Con respecto a la recuperación de los aprendizajes del año 2021, se implementó la carpeta de recuperación correspondiente, que se desarrollaría durante los dos primeros meses del 2022. Para lo cual, el MINEDU (2021c) toma en consideración otro documento para proporcionar las orientaciones necesarias en relación a la recuperación de los aprendizajes del 2021. Estas orientaciones resaltan la importancia de partir de las demandas y necesidades específicas de cada estudiante. Además, propone a los docentes 4 formas de elaborar la carpeta de recuperación, las cuales se detallan en la figura 4.

Figura 4. Formas de elaborar la carpeta de recuperación 2021.

FORMAS DE ELABORAR LA CARPETA DE RECUPERACIÓN 2021



Elaboración propia

Trabajo autónomo de los estudiantes

La autonomía implica la habilidad de un individuo para tomar decisiones y actuar según su propio criterio. El desarrollo de autonomía ocurre de manera gradual a lo largo de la vida, partiendo de una dependencia total en la infancia y avanzando mediante experiencias que permiten tomar decisiones responsables. Ser autónomo implica disfrutar de la libertad de pensamiento y acción, al mismo tiempo que se asume la responsabilidad y se confía en sí mismo. Es importante tener en cuenta que la autonomía se manifiesta de diversas formas según el contexto y las circunstancias individuales, buscando que los escolares puedan tomar decisiones en diferentes aspectos de su vida (MINEDU, 2021e)

En el contexto de la ERE y considerando que las clases fueron a distancia durante el 2021, el MINEDU (2021e) proporcionó pautas a los profesores tutores acerca del desarrollo de la autonomía de los escolares. Entre las cuales destacan: crear un clima positivo y respetuoso en los entornos educativos, promover técnicas de estudio según los intereses, habilidades y demandas educativas. Además, recomiendan a los docentes brindar retroalimentación de forma individual o grupal para que los escolares puedan conocer sus fortalezas y debilidades. También, se espera que el estudiante reflexione sobre su progreso académico en las diferentes áreas.

Materiales educativos para la carpeta de recuperación

Para llevar a cabo la recuperación de los aprendizajes, también, se consideran los

materiales educativos brindados por el docente. Según el MINEDU (2014), son aquellos medios que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Además, según el portal “Perú Educa”¹ (2022), pueden ser de diversos tipos como audios, fascículos, infografías, juegos, módulos, objetos, libros, software, videos y simuladores.

Es preciso destacar que, las carpetas de recuperación contienen diversas actividades con la finalidad de alcanzar las competencias no logradas por los estudiantes. Es por ello que, el MINEDU (2021c) planteó a los docentes recomendaciones para una adecuada selección de las actividades como ser claros en las instrucciones dadas, promover la autonomía del escolar, tener en cuenta el contexto del estudiante y despertar su interés por las actividades.

Asimismo, el MINEDU estableció a través RVM N°273-2020-MINEDU (2020), la estrategia “Aprendo en casa vacaciones”. Esta iniciativa brinda a los escolares una alternativa educativa durante la etapa vacacional, permitiéndoles participar en diversas actividades de aprendizaje. Además, este documento normativo, menciona que la “Evaluación diagnóstica de entrada”, debe ser ejecutada al iniciar el periodo académico, siendo un referente clave para conocer el nivel de los aprendizajes estudiantiles. Asimismo, se determinó que la “Carpetas de recuperación”, “Aprendo en casa vacaciones” y la “Evaluación diagnóstica de entrada” se toman en cuenta para que el docente utilice esta información como insumo para las calificaciones en el registro del SIAGIE.

Es preciso mencionar que, en la ciudad de Lima, a finales de julio del 2022 se llevó a cabo el “Encuentro Nacional Fortaleciendo la Recuperación de los Aprendizajes en el Marco de la Gestión Educativa Descentralizada” cuyos principales objetivos fueron promover la reflexión de la situación actual de los aprendizajes de los estudiantes y establecer estrategias para recuperar y fortalecer los aprendizajes. Así también, mantener un vínculo entre los actores educativos como directivos de UGEL, de gestión institucional y pedagógica, gerentes y directores regionales, así como altos funcionarios del MINEDU (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2022). Según el Diario Oficial El Peruano (2022), dicho encuentro estableció una ruta para el término del periodo académico 2022 e iniciar el 2023 de forma adecuada; en el cual se determinó establecer un plan de refuerzo escolar en horario extracurricular y promover la participación de estudiantes de los últimos ciclos de

¹Link del Portal “Perú Educa”: <https://w3.perueduca.pe/materiales-educativos>

instituciones de educación superior pedagógica como voluntarios para contribuir a la ejecución del plan.

2.2.2. Acción de consolidación y su efectividad

La consolidación de los aprendizajes es una etapa donde se revisa el material educativo y se refuerza lo aprendido, usualmente se da al final de una sesión de clase (British Council, 2022). Además, según un informe financiado por la Organización Internacional de Investigación del Cerebro (IBRO) y UNESCO (Howard-Jones, 2019), la consolidación se considera efectiva cuando un estudiante puede recordar información aprendida y usarla en nuevas situaciones.

La acción de consolidación, según la RVM N°094-2020-MINEDU (2020), estableció lineamientos que buscan consolidar el logro de competencias. Específicamente se definieron actividades y respuestas diferenciadas para promover progresos en los resultados de aprendizajes estudiantiles que hayan sido identificados en las acciones de recuperación.

Asimismo, mediante de la RVM N°273-2020-MINEDU (2020), el MINEDU se precisa aspectos relacionados a la etapa para consolidar y fortalecer las competencias. En ese sentido, se establecieron las fechas y las acciones a realizarse según las necesidades de los escolares. Cabe señalar que estas acciones debieron ser ejecutadas hasta mediados del 2021. Entre las acciones realizadas está la evaluación diagnóstica de los estudiantes, realizada al iniciar el periodo académico. Luego, se sistematizaron los resultados de dicha evaluación. Además, la programación curricular para enseñar los aprendizajes considera estos resultados, materiales de “Aprendo en casa” y las orientaciones brindadas a los profesores.

Es preciso señalar que, para consolidar el proceso de aprendizaje, se realiza una evaluación diagnóstica de entrada, la cual se lleva a cabo al inicio del año escolar, es decir en marzo. Esto proporciona a los profesores información para identificar los puntos fuertes y áreas de mejora de sus alumnos al comienzo del período académico. Asimismo, el MINEDU (2021b) brindó lineamientos para la evaluación diagnóstica y planificar, de manera tal que permita a los profesores reconocer el objetivo de la evaluación, tipo de evidencias a considerar, formas de generar nuevas evidencias y cómo consolidar la información obtenida en dicha evaluación.

2.2.3. Acción de continuidad y su efectividad

La continuidad de los aprendizajes implica brindar de forma sostenida los servicios educativos a los escolares (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, 2022), donde se involucran diversas instancias como MINEDU, UGEL y las mismas instituciones educativas. Se considera efectiva cuando los estudiantes no abandonan la escuela o cuando alcanzan las competencias planteadas en el año escolar.

La acción de continuidad fue definida en la RM N°245-2021-MINEDU (2021). En esta se precisa que tales actividades permiten consolidar los aprendizajes en el periodo académico anual. En ese sentido, para el 2021 se estableció que los profesores deberían realizar actividades tanto dentro de las clases como de extensión (tareas) para fortalecer las habilidades y logros educativos de los escolares que lo requieran. Para ello se promovieron acciones como Alerta Escuela; un sistema dirigido a los directores y especialistas del SIAGIE para prevenir la deserción escolar. Además, se buscaba la promoción de programas para las familias como espacios también para la participación de los estudiantes y orientaciones pedagógicas y de gestión para las escuelas.

En esa línea se dispuso, como un hito relevante, la planificación de actividades de aprendizaje para profesores, considerando modalidades híbridas para el aprendizaje (modalidad semipresencial y presencial). La finalidad de estas actividades fue reforzar el nivel de respuesta de la comunidad educativa, principalmente de los docentes.

2.3. Acciones de recuperación, consolidación y continuidad en el área curricular de Inglés y su efectividad

El área de Inglés es parte de la enseñanza a todos los escolares de la secundaria en la EBR. Cabe mencionar que, los dos primeros años de la iniciativa “Aprendo en Casa” en su versión digital, brindó diferentes materiales para que los estudiantes continúen con sus aprendizajes de dicho idioma. Los recursos fueron videos, audios, fichas de transcripción de los audios, fichas del glosario (según cada actividad planteada), fichas para el docente y para el estudiante. De manera tal que los escolares pudieran usar estos recursos ya sea de forma sincrónica o

asincrónica.

Cabe mencionar que, debido a los problemas para acceder a las clases virtuales, muchos estudiantes tuvieron dificultades para continuar con sus aprendizajes en el área. Por ende, también se necesitaron realizar acciones de recuperación que la presente tesis analizará como parte de su objetivo central.

Estándares de aprendizaje en el área de Inglés

El sistema educativo de la EBR se organiza en ciclos, que abarcan desde el ciclo I hasta el ciclo VII. En la educación secundaria, se encuentran el VI ciclo, correspondiente a 1° y 2° grados, y el VII ciclo, que comprende 3°, 4° y 5° grados. Es importante resaltar que el área de inglés se enseña de manera obligatoria a partir del primer grado de secundaria en las escuelas públicas, tanto en Jornada Escolar Regular (JER) como en Jornada Escolar Completa (JEC). La principal diferencia radica en la cantidad de horas pedagógicas dedicadas semanalmente a la enseñanza de ese idioma extranjero. En los colegios JER, se asignan entre 2-3 horas pedagógicas por semana para el área de inglés, mientras que en las escuelas JEC se destinan 5 horas pedagógicas semanales. Esto crea una desventaja en comparación con las escuelas privadas, que suelen ofrecer clases de inglés desde niveles iniciales o en la educación primaria.

El área tiene 3 competencias a desarrollar: Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera; lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera y escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera (MINEDU, 2016). Es importante resaltar que, cada competencia es evaluada mediante los estándares de aprendizaje, los cuales proporcionan una guía para evaluar el nivel de dominio de cada una. Estos estándares representan explicaciones de los niveles alcanzados por los estudiantes y sirven como indicadores del nivel esperado para cada ciclo, según lo establecido en el Currículo Nacional (MINEDU, 2016).

Las evaluaciones permiten conocer el nivel del estándar de aprendizaje; es decir, la situación actual de los aprendizajes alcanzados por los escolares según cada competencia; además, se espera que, al término del 5° grado de secundaria, los escolares logren el nivel 7 y, en el mejor de los casos, el nivel 8 o destacado de los estándares de aprendizaje. Cabe señalar que, en las escuelas públicas se espera que al término del 2° grado de secundaria logren el nivel 5, sin haber transitado previamente por los niveles anteriores; como pueden haberlo hecho los estudiantes

de las escuelas privadas, al tener clases de inglés. Con la finalidad de brindar una visión clara y comprensible, se presenta una tabla que muestra los niveles de cada estándar, ciclo y el grado, estableciendo las metas esperadas para que los escolares puedan alcanzarlos en dicha área.

Tabla 5. Estándares del área de Inglés

Niveles de los estándares	Se logra al finalizar el grado:	Ciclo
8 (destacado)	5° grado de secundaria	VII
7		
6	2° grado de secundaria	VI
5	6° grado de primaria	V
4	4° grado de primaria	IV
3	2° grado de primaria	III
2	Es igual al nivel 2 de la competencia oral del área de Comunicación	II
1	Es igual al nivel 1 de la competencia oral del área de Comunicación	I

Adaptado de MINEDU, 2016, pp.25-26

Cabe señalar que, el MINEDU (2017) describe estándares específicos para el área de Inglés a partir del nivel 3, lo cual implica que los alumnos comiencen a estudiar dicho idioma desde la primaria. Sin embargo, en los colegios estatales, esta área solo se enseña únicamente desde el 1° hasta el 5° grado de secundaria. Según las pautas del MINEDU, se espera que todos los estudiantes inicien la secundaria en el nivel 5; no obstante, esta expectativa no se cumple en la mayoría de los casos ya que gran parte de los escolares de colegios públicos no llevan clases de inglés en la primaria. En conclusión, aunque el MINEDU establece que el inicio del área de Inglés debe ser en el nivel 5, esto no implica necesariamente que todos los estudiantes hayan alcanzado dicho nivel.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

1. Enfoque metodológico, tipo y nivel

Este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo que busca comprender y explorar las percepciones de los informantes a través del discurso (Creswell, 2014; Lune y Berg, 2017). En este contexto, se analizan las percepciones de docentes y estudiantes de 5to. grado de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar y su efectividad.

Además, se considera que este estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo porque tiene ciertas características descritas por Stake (2010), al ser empírico, situacional y personalista. El estudio es empírico porque se realiza en el mismo campo educativo. También, es situacional y personalista dado que se orienta comprender las percepciones de los informantes en su contexto, en este caso dos escuelas de secundaria, las cuales serán descritas más adelante. Asimismo, el autor señala que la interpretación de la información brindada se orienta hacia un lenguaje más coloquial y fácil de entender.

La investigación responde al nivel descriptivo porque toma en cuenta las características de los informantes y analiza lo que señala en el presente (Guevara et al., 2020). En este estudio, se consideran a los docentes y estudiantes y sus percepciones sobre las acciones del buen retorno escolar y su efectividad en el área de Inglés. Cabe señalar que, la información brindada en esta investigación es analizada de forma sistemática.

2. Problema, objetivos de la investigación y categorías

2.1. Problema de investigación

La pregunta de investigación de este estudio es:

¿Cuáles son las coincidencias y diferencias que perciben los docentes y estudiantes de 5to de secundaria respecto a las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19?

2.2. Objetivos de investigación

General:

Analizar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.

Específicos:

- Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de recuperación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.
- Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de consolidación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.
- Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.

2.3. Categorías

Esta investigación considera tres categorías y seis subcategorías, las cuales están de acuerdo a los objetivos planteados. La tabla 6 presenta las definiciones de cada una de ellas y que orientaron el estudio.

Tabla 6. Categorías y subcategorías del estudio

Categorías	Subcategorías
<p>Acción de recuperación de los aprendizajes y su efectividad</p> <p>La recuperación de los aprendizajes es una intervención dirigida hacia los estudiantes que no pudieron estudiar debido a una interrupción escolar por la pandemia, de modo tal que puedan reincorporarse al colegio al inicio del año escolar en marzo del 2022 y continuar con sus estudios en el periodo abril - diciembre 2022.</p> <p>Además, es efectiva cuando es flexible de acuerdo al contexto, edad de los estudiantes y es evaluada. La flexibilidad de esta acción, se refiere a que el docente puede usar diversos materiales en la carpeta. Debe ser evaluada para poder constatar el avance y dominio de los escolares en sus procesos de aprendizaje.</p>	<p>Materiales educativos brindados a través de la carpeta de recuperación a los estudiantes</p> <p>Son los medios que facilitan los aprendizajes de los escolares brindados mediante la carpeta de recuperación.</p> <p>Tiempo utilizado por los estudiantes</p> <p>Es la duración en que los estudiantes realizaron la carpeta de recuperación.</p> <p>Trabajo autónomo de los estudiantes</p> <p>Es la actividad realizada por cuenta de los estudiantes y que previo a ello se requiere que los docentes brinden pautas u orientaciones claras para la ejecución de la tarea encomendada.</p>
<p>Acción de consolidación de los aprendizajes y su efectividad</p> <p>La consolidación de los aprendizajes es una etapa donde se revisa el material educativo y se refuerza lo aprendido. Se considera efectiva cuando un estudiante puede recordar información aprendida y usarla en nuevas situaciones.</p>	<p>Resultados de la evaluación diagnóstica</p> <p>Permiten conocer la situación actual del aprendizaje de todos los estudiantes que inician el año escolar, en relación a las competencias.</p> <p>Actividades de reforzamiento y de extensión escolar</p> <p>Las actividades de reforzamiento fueron trabajadas por los escolares durante las clases presenciales. Por otro lado, las actividades de extensión se realizan fuera del horario escolar.</p>
<p>Acción de continuidad de los aprendizajes y su efectividad</p> <p>La continuidad de los aprendizajes es la provisión regular de la educación a los alumnos. Se considera efectiva cuando los estudiantes no abandonan la escuela o</p>	<p>Situación de los aprendizajes de los escolares en el año 2022</p> <p>Tiene en cuenta el nivel alcanzado de cada una de las 3 competencias específicas del ámbito de la enseñanza del idioma inglés.</p>

cuando alcanzan las competencias planteadas durante el periodo escolar.	
---	--

Elaboración propia

3. Método de investigación

El método utilizado es el estudio de caso, que según Stake (2010), se caracteriza por ser interpretativo, empírico, situacional y personalista. La primera implica tener en cuenta las diversas perspectivas de los participantes; la segunda, porque se extrae información a partir de evidencias obtenidas; la tercera, porque se considera el contexto de los informantes; y la última, porque comprende las diversas percepciones tanto de docentes como de estudiantes.

Es de tipo evaluativo, que según Mendivil (2020), busca contrastar, emitir juicios de valor sobre un determinado estudio; en este caso, busca contrastar las coincidencias y diferencias de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre las acciones del buen retorno escolar tras la situación de crisis sanitaria a consecuencia de la pandemia.

4. Descripción del caso

El retorno a la escuela tras la ausencia de clases presenciales debido a la pandemia, ha brindado la oportunidad para que muchos estudiantes que no lograron alcanzar las competencias puedan hacerlo durante el año 2022.

Cabe señalar que, para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos, se consideraron los registros de notas finales del año 2021, los cuales se alojan en el SIAGIE. Para ello se revisaron los registros 2021 correspondientes al área de Inglés, de los escolares de 4to de secundaria y que cursaban el 5to grado en el 2022, de las dos instituciones educativas públicas con la mayor población estudiantil de Lambayeque. Así se identificó que, en un colegio, solo el 23% de estudiantes tenía registrado una calificación final mayor a 14. El 77% restante no presentaba calificación o era menor a 11, porque dichos estudiantes no entregaron las actividades de aprendizaje correspondientes o no alcanzaron a evidenciar el avance en las competencias previstas del área. En la otra institución educativa; el 62% tenía una calificación mayor a 14 y el 38%, no registraba ninguna o era menor

a 11.

Para recabar las narraciones sobre las coincidencias y diferencias en las percepciones respecto al caso expuesto se recurrió a 4 docentes que impartían clases de inglés al 5to. de secundaria en dos de las instituciones educativas públicas de Chiclayo con la mayor población estudiantil. Además, se contó con la colaboración voluntaria de 6 escolares del 5to. de secundaria que algunos no tuvieron calificación al final del año escolar 2021, o cuya calificación era menor a 11 y otros estudiantes cuya calificación fue mayor a 14. Además, que estudiaran en los mismos colegios en donde laboraban los docentes informantes.

Tabla 7. Cuadro comparativo de las instituciones educativas

Institución educativa	IE1	%	IE2	%	Total	%
Población estudiantil en 4to grado 2021	426	100%	385	100%	811	100%
Estudiantes con calificación mayor a 14	99	24%	238	62%	337	42%
Estudiantes que no tienen calificación o es menor a 11.	327	77%	144	38%	471	58%

Fuente: Elaboración propia, a partir de registros en SIAGIE 2021

Leyenda:

IE1: Institución educativa 1

IE2: Institución educativa 2

Es preciso mencionar que, el caso se considera relevante porque, de los 811 alumnos de 4to de secundaria, según los datos del SIAGIE 2021, más del 58% no tuvieron calificaciones o estas fueron menores a 11. Por lo tanto, no desarrollaron o alcanzaron las competencias del área de Inglés previstos en el 4to de secundaria. Como consecuencia, durante enero y febrero del año 2022, dichos estudiantes tuvieron que desarrollar una carpeta de recuperación del área indicada. Así mismo, los docentes ejecutaron acciones de recuperación, consolidación y continuidad para hacer efectivo el aprendizaje del idioma extranjero de acuerdo con lo requerido a nivel normativo y administrativo.

Dado el alto número de escolares de secundaria que no obtuvieron calificaciones finales en el año 2021, se creyó conveniente investigar sobre las coincidencias y

diferencias en las percepciones de profesores y escolares de 5to grado de secundaria sobre las acciones del buen retorno a la escuela en el área de Inglés 2022. Es decir, sobre las acciones realizadas de recuperación, consolidación y continuidad de los aprendizajes y su efectividad en dos instituciones educativas públicas con mayor cantidad de estudiantes en la ciudad de Chiclayo.

5. Técnicas e instrumentos de recojo de información

En este estudio, se aplicaron dos instrumentos para el recojo de información.

5.1. La entrevista

Para recoger toda la información de los docentes, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, por ser abierta y flexible, a partir de una conversación o diálogo con el entrevistado a fin de recabar los alcances sobre el propósito de la misma (Díaz, et al., 2013). Asimismo, se utilizó una entrevista semiestructurada como instrumento, lo cual permitió identificar elementos emergentes relacionados sobre los aspectos más relevantes tratados en la conversación.

5.2. El grupo focal

En relación a los estudiantes, se utilizó la técnica de grupo focal, por ser un estilo de entrevista diseñada para grupos pequeños no relacionados. (Lune y Berg, 2017). El instrumento fue una guía de grupo focal, con preguntas abiertas, concretas y flexibles relacionadas con los objetivos del estudio (Hamui y Varela, 2013; Salcedo, 2021). De esta manera, se pudo recopilar datos narrativos sobre las percepciones estudiantiles respecto de las acciones del buen retorno escolar y su efectividad en el aprendizaje del inglés. Tales informaciones también permitieron establecer comparación con los datos vertidos por los docentes (Salcedo, 2021). Cabe resaltar que la investigadora asumió el rol de moderadora, siendo capaz de obtener la mayor cantidad de datos de los informantes.

5.3. Validación de instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron sometidos a un proceso de revisión y validación por parte de 3 jueces expertos con experiencia en educación e investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Previamente, se les consultó mediante el correo institucional, sobre su disponibilidad para ser juez experto. Luego de la confirmación, se envió a cada juez una carta de presentación; dos matrices de consistencia, una de la entrevista, y otra del grupo

focal; el diseño del instrumento de la entrevista semiestructurada, el guion de grupo focal, así como los formatos de evaluación de los instrumentos empleados.

Los instrumentos utilizados en este estudio se orientaron por los objetivos señalados en la tabla 8.

Tabla 8. Objetivos de las técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento	Objetivo	Informantes
Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista	Recoger información que permita analizar las percepciones de los docentes sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad, en 5to de secundaria.	4 docentes
Grupo focal	Guion de grupo focal	Recoger información que permita analizar las percepciones de los estudiantes sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad, en 5to de secundaria.	6 estudiantes

Elaboración propia

Cabe señalar que los expertos realizaron la evaluación de cada pregunta del guion de entrevista semiestructurada y del guion de grupo focal, utilizando tres criterios de evaluación según la siguiente tabla.

Tabla 9. Criterios de evaluación de las preguntas

Claridad	Coherencia	Relevancia
El ítem es claro y comprensible.	El ítem recopila información relevante para alcanzar el objetivo del estudio.	El ítem es fundamental e indispensable para lograr el objetivo del estudio.

Elaboración propia

Se concluye que este proceso permitió identificar mejoras y realizar ajustes a los instrumentos antes del trabajo de campo para asegurar la consistencia necesaria.

6. Procedimientos que garantizan la ética de la investigación

La realización del estudio ha implicado asumir los principios éticos señalados en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2016), tales como respetar a las personas, la promoción del bienestar y prevención del daño, la responsabilidad y la integridad científica. En coherencia con dichos principios se actuó responsablemente para diseñar, planificar, ejecutar y divulgar los hallazgos del estudio. Asimismo, se establecieron procesos transparentes para identificar conflictos de intereses que involucren a las instituciones educativas o a la investigadora.

En esa línea, se elaboró el consentimiento informado para los docentes, en el cual se explicó el objetivo del estudio, así como, para solicitar su participación como informante voluntario. Además, para los estudiantes, al ser menores de edad, primero se elaboró el documento de asentimiento informado para solicitar el permiso firmado por sus padres o tutores. Luego, se elaboró el documento de consentimiento informado, el cual fue completado por estudiantes mismos, aceptando su participación voluntaria en el estudio. Se precisa que, no participaron familiares o tutores de los estudiantes en esta investigación.

La información brindada fue tratada de manera confidencial y veraz. Además, en el asentimiento informado se detalló el alcance de la investigación, objetivos y participación voluntaria de los estudiantes en el grupo focal.

7. Procedimientos para organizar la información recopilada

Una vez completada la aplicación del guion de grupo focal para los escolares y el guion de entrevista semiestructurada para los profesores, se llevó a cabo la transcripción de los datos obtenidos. Durante este proceso, se asignaron códigos según cada informante, con el propósito de facilitar el análisis de la información. La codificación brindada a cada informante se detalla en la tabla 10.

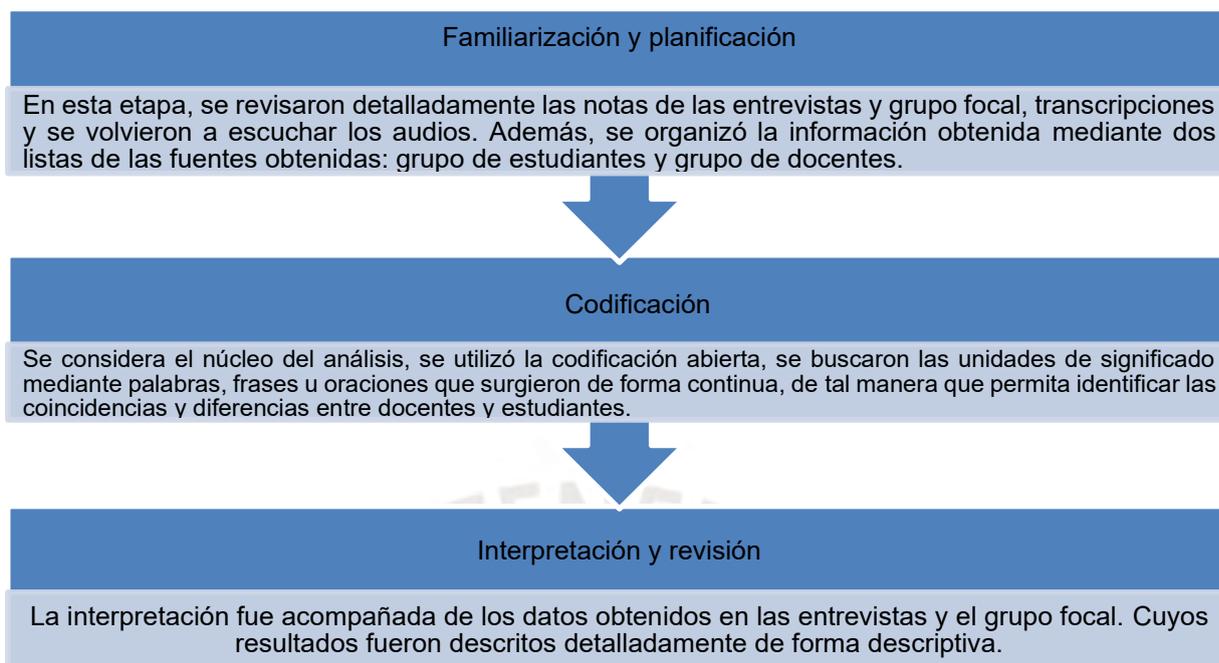
Tabla 10. Códigos asignados a los informantes

Informante	Código
Docente 1	D01
Docente 2	D02
Docente 3	D03
Docente 4	D04
Estudiante 1	E01
Estudiante 2	E02
Estudiante 3	E03
Estudiante 4	E04
Estudiante 5	E05
Estudiante 6	E06

Elaboración propia

Para el análisis de la data obtenida, se consideraron 3 etapas propuestas por Ary et al. (2006), las cuales fueron: familiarización y planificación, codificación e interpretación y revisión, y se detallan en la figura 5. Para estas etapas se utilizaron matrices de procesamiento de la información (ANEXOS 5 y 6).

Figura 5. Etapas del análisis de la data obtenida



Elaboración propia.



CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Acción de recuperación de los aprendizajes y su efectividad

La acción de recuperación de los aprendizajes ha generado diversas reacciones en los docentes. Esto debido a las dificultades presentadas al terminar el año escolar 2021 e iniciar el 2022. Se trataba de decidir respecto a qué debía contener la carpeta, para qué aprendizajes, a través de qué medio o mecanismo, con qué recursos trabajarían los estudiantes, entre otros asuntos. Pero también estaba la preocupación por el interés, tiempo, la posibilidad de contar con apoyo para desarrollar las actividades previstas.

Al respecto un docente identificó la poca participación y comunicación de los escolares con el profesor del área de Inglés: "(...) no participaron para nada, pues no, o sea no mandaban información, no solicitaban información, no se comunicaban por ningún medio" (D01).

Otro docente identificó el poco acompañamiento o ayuda de las familias para que los estudiantes desarrollen tales actividades y la poca importancia que estos daban al área de Inglés.

Muchas veces tiene que ver el factor familia... textualmente me dicen que mi hija a las justas habla castellano, va a hablar inglés de qué le va a servir el inglés si ella se va a trabajar, o va ser ama de casa, entonces minimizan la capacidad que puede llegar a tener su hija de aprender un idioma y no solamente un idioma (D03).

Otro aspecto sobre la carpeta de recuperación fue el medio de comunicación usado por los docentes para remitir dicho material a los estudiantes. Algunos docentes utilizaron el WhatsApp, otros, el correo electrónico.

Una semana antes [que se culmine el año escolar] se les envió a sus WhatsApp personales su carpeta de recuperación para que puedan

ser entregadas el año siguiente” (D03) aunque también “tuvieron que ser entregadas antes de marzo del 2022, por su correo institucional” (D03).

Se trataba de hacer llegar la carpeta de recuperación por el medio más accesible para los estudiantes. Sin embargo, no todos lo recibieron, ni devolvieron en el tiempo indicado.

En relación al empleo de la carpeta de recuperación, un docente afirma que en el colegio donde trabajaba no se había considerado las calificaciones de esa carpeta. Es decir, para los estudiantes que no tuvieron calificaciones el año 2021, se tomaron en cuenta las calificaciones del 4° bimestre recién del 2022 para cubrir tales exigencias.

En cuanto al colegio se nos ha dicho que no debemos considerar las respuestas de la carpeta de los estudiantes. Sino que lo que responden en el cuarto bimestre (2022) esa va a ser su nota del año pasado (2021) de sus actividades en presencial, yo lo digo desde mi experiencia, “esto es un arroz con mango”, se quiere que todas las alumnas aprueben (D04).

El docente puede estar señalando que existe una presión sobre los docentes para que todas las alumnas aprueben, independientemente de su desempeño real. Esta presión puede ser originada por diferentes motivos, como el deseo de mantener una buena reputación de la escuela, cumplir con ciertas políticas educativas, evitar conflictos con los padres de los estudiantes, entre otros. Sin embargo, también podría estar sugiriendo que se está enfocando demasiado en la aprobación de las alumnas sin prestar atención suficiente a su aprendizaje. Es decir, que se está descuidando el nivel educativo y la comprensión de los temas por parte de las estudiantes para cumplir con las metas de aprobación.

En cuanto a si se trata solo del desempeño del cuarto bimestre, esto dependerá de la situación específica de cada clase. Sin embargo, en general, sería poco adecuado evaluar el progreso en el dominio de una lengua extranjera únicamente en un bimestre. El aprendizaje de un idioma es un proceso continuo y progresivo, y requiere de una evaluación constante y detallada para poder asegurar un

aprendizaje sólido y duradero.

En general, dos docentes coincidieron en señalar que la carpeta de recuperación tuvo múltiples limitaciones. Muchos estudiantes no completaron el total de actividades planteadas, tampoco entregaron en los plazos establecidos, como menciona un docente “las niñas de quinto del año pasado me fueron entregando, recién sus carpetas de recuperación en septiembre, octubre” (D04).

1.1. Materiales educativos brindados a través de la carpeta de recuperación a los escolares

La recuperación de los aprendizajes de los alumnos estuvo orientada por la normativa RVM N°094-2020-MINEDU, la cual resaltaba la importancia de proporcionar materiales educativos a los estudiantes para favorecer la recuperación educativa. En esa línea, la mayoría de los docentes (D02, D03, D04) coincide en manifestar que en la adaptación de materiales tuvieron en cuenta las orientaciones y los recursos planteados en la iniciativa “Aprendo En Casa” (AeC), tal como se aprecia en las siguientes citas.

Básicamente, como hemos llevado durante todo ese año el material o recurso de Aprendo en Casa, lo que hicimos es prácticamente una recopilación de todos ellos, y tratábamos en la medida de lo que considerábamos de lo que habíamos llevado, hicimos un consolidado y elaboramos nuestra carpeta de recuperación... (D02).

Si bien es cierto las experiencias de aprendizaje propuestas por el Ministerio de Educación en la plataforma “Aprendo en Casa” no todas eran enfocadas a las tres competencias del área de inglés, pero las usamos (D03).

Fue un compendio de todas las sesiones, para que ellas realicen el producto de todas las sesiones que vimos, en ese entonces seguíamos en “Aprendo en Casa”, fueron 10 sesiones y 10 productos, prácticamente 1 por mes, de marzo a diciembre (D04).

Es decir, algunos docentes no contextualizaron ni las actividades, ni los materiales a las particularidades, necesidades y demandas de sus alumnos, es decir, usaron lo que la iniciativa AeC les había ofrecido en la no presencialidad. Cabe señalar que, Collins & Brown (1989) argumentan que el aprendizaje debe tener lugar en

contextos auténticos y significativos para que los estudiantes puedan aprender a pensar y razonar de manera efectiva. Por lo tanto, contextualizar el contenido de AeC es de gran importancia, ya que permite que los alumnos comprendan y apliquen lo que están aprendiendo en situaciones de la vida real. Al contextualizar las sesiones, los estudiantes pueden ver cómo se aplica el conocimiento en el mundo que les rodea, lo que les ayuda a comprender y retener mejor la información. Además, la contextualización permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y creativas al utilizar el conocimiento en diversos escenarios y circunstancias.

Por otro lado, teniendo en cuenta los materiales sugeridos por PerúEduca (2022) como audios, libros, fascículos, entre otros; al menos un docente mencionó el uso de materiales relacionados a audios y lecturas para fomentar la comprensión lectora y escucha del inglés en sus estudiantes: “en la última carpeta solo he colocado un audio, o sea el link del audio para que ellos lo puedan escuchar y luego hacer la actividad, luego el resto ha sido lectura comprensiva y lo que es para completar” (D01). Cabe señalar que otro docente reportó el uso de material audiovisual (uso de videos) para la recuperación de los aprendizajes del idioma inglés: “se les dejó [a las estudiantes] que presenten un video de acuerdo al nivel y que lo suban al correo, si en todo caso no se oía nos mandaban el link para poderlo observar por drive” (D03).

Por otro lado, los informantes estudiantes tienen opiniones diversas sobre los materiales brindados por el docente a través de la carpeta de recuperación; un estudiante señala que los materiales permiten reforzar los aprendizajes, “me parece muy bien, porque a veces hay algunos que no presentan las tareas o algo por el estilo, y creo que nos hace reforzar nuestro aprendizaje” (E01) y que la temática permitió que resolviera la carpeta fácilmente, esto se indica en lo siguiente: “bien porque, una carpeta que era sobre alimentación saludable y me ayudó a saber más sobre eso, fue fácil resolverla y consultarle al profesor que nos tocó este año” (E02). Además, dos estudiantes coinciden que los materiales brindados en la carpeta de recuperación permitieron recuperar los aprendizajes del 4° grado, uno de ellos señala que los materiales refuerzan la importancia del área, lo cual lo menciona en “sí (me permitió recuperar los aprendizajes), porque trabajaba entonces no le

tomaba mucha importancia al curso” (E01). Otro estudiante hace referencia a que la carpeta de recuperación ha tenido un valor: “yo creo que sí hemos recuperado, no tanto, no tanto que digamos, pero algo, lo esencial” (E05).

1.2. Competencias desarrolladas durante la recuperación

En el Currículo Nacional (2016) se consideran 3 competencias en el área de Inglés: “Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera”, “lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” y “escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”. Debido a que, en el año escolar 2021, los estudiantes no tuvieron calificaciones o fue menor a 11, en la carpeta de recuperación se buscaba desarrollar o promover la activación de las tres competencias antes mencionadas.

Cabe señalar que esta subcategoría surgió de las entrevistas realizadas y todos los docentes coincidieron en afirmar que los materiales entregados en la carpeta de recuperación permitieron desarrollar la competencia relacionada a la escritura en inglés, evidenciado en las siguientes citas:

Las competencias que funcionaron fueron producción de textos escritos en inglés (D04).

...creo que (la carpeta de recuperación) ha tenido buenos resultados en la de producir, producir textos” (D02) y “buenos resultados también en escribe” (D03).

En la competencia que funcionó mejor fue en producción escrita, los alumnos siempre tienden a mejorar. Si uno les marca la pauta, ellos van a mejorar. Tuvieron problemas en la comprensión de textos orales y escritos. Es cierto que la mayoría de estudiantes se da por vencido (D01).

También se pudo identificar a un docente que consideraba que la competencia relacionada a la lectura en ese idioma fue desarrollada por sus estudiantes, siendo directo con la información brindada ya que menciona que sus estudiantes tuvieron: “buenos resultados, allí en leer” (D3). Por otra parte, un docente discrepa con lo antes señalado porque según su apreciación esa fue la competencia más afectada durante la recuperación de los aprendizajes, “en la competencia lee los estudiantes

aún les falta mejorar mucho” (D1).

1.3. Tiempo utilizado por los estudiantes

En la RVM N°273-2020-MINEDU, se establece que el periodo vacacional de los estudiantes (dos primeros meses del 2022) fuera aprovechado para la recuperación de sus aprendizajes. Los docentes coinciden en señalar que los dos meses fueron insuficientes para recuperar todos los aprendizajes del área de inglés que con mucho esfuerzo se trabajan de marzo a diciembre en modalidad presencial. Entre las razones que identifican está el hecho que algunos estudiantes no son autónomos, tienen dificultades para trabajar por sí solos: "nuestros alumnos de colegios públicos no están preparados para el autoestudio y la autonomía" (D01). Así también señalan que algunos estudiantes tuvieron que dedicarse en el periodo vacacional a trabajar porque así lo hacían en tiempos de presencialidad. Y otros se vieron en la necesidad de hacerlo por primera vez dada la situación familiar que se agravó en los años de pandemia.

...porque se dedican a otras actividades personales como no fue suficiente lo que tenían... pienso que no definitivamente, porque la mayoría de los estudiantes de repente se dedican a otras cosas en vacaciones (D02).

Una alerta importante es que hubo reporte de estudiantes que se dedicaron al trabajo y dejaron de lado los estudios... no es lo mismo que solo se dedique solo a estudiar a que se dedique a trabajar y bueno los estudios lo dejan. Además, solo tienen 6 semanas (de vacaciones) (D3).

Este es un hecho que debe tomarse en cuenta como desafío crítico para los alumnos de escuelas secundarios públicas. La precaria situación económica y fragilidad de las familias que se agudizó con la pandemia, obligando a los adolescentes principalmente a buscar empleos temporales e informales para generar algún recurso que aportará al sostenimiento personal y familiar.

Así también un docente señaló que “la carpeta de recuperación fue un mero cumplimiento” (D04), ya que los estudiantes no tuvieron un real acompañamiento

para completar las actividades. Este aspecto evidencia un posible factor que explique entre otras razones, el por qué hubo un buen número de carpetas de recuperación incompletas, o no devueltas o como se verá más adelante, el uso mayoritario del traductor o el encargo a terceros, tal como han reportado los docentes entrevistados.

Acerca de los informantes estudiantes, la mayoría de ellos coincide en señalar que el tiempo dado para la recuperación de los aprendizajes fue insuficiente, pero, además, no recibieron explicación o alcances sobre cómo resolver la carpeta:

...yo opino igual, siento que dos meses es muy poco” (E04) y “opino lo mismo que mis compañeros (E03).

Yo creo que no, creo que dos meses no son suficientes para recuperar este año, y más que algunos profesores no explican bien, no te tienen paciencia, yo creo que todo eso en dos meses no es suficiente (E05).

Yo opino que dos meses es muy corto para poder aprender algo que nos están mandando, porque por ejemplo te mandan la carpeta y no te llegan a explicar, o sea no sabemos cómo lo vamos a resolver o cómo lo vamos a entender por parte de nosotros (E01).

La mayoría de los informantes coinciden en reconocer que el periodo de dos meses correspondiente a las vacaciones, resultó insuficiente para recuperar los aprendizajes que no se desarrollaron, ni promovieron durante la educación remota de emergencia.

1.4. Trabajo autónomo de los estudiantes

Todos los docentes señalaron que las carpetas de recuperación no han permitido recuperar los aprendizajes de manera efectiva porque han identificado que las carpetas fueron cumplimentadas por terceros y no por parte de los propios estudiantes. En consecuencia, los estudiantes no habrían trabajado de manera autónoma y autorregulada la carpeta de recuperación. Los informantes mencionaron que “en una carpeta o cualquier actividad... lectora o puede ser escrita pueden mandar a hacerlo también” (D03). Esta percepción se evidencia en las siguientes citas.

la modalidad no permite crear una estadística fiable ¿no? porque la mayoría incluso fueron sinceros, porque yo he preguntado a uno y otro, “profesor, la verdad honestamente yo no lo he hecho”, otros por ejemplo me dijeron “mi papá” o “un amigo lo ha hecho”, o simplemente “me pasaron” y ellos, pues obviamente copiaron lo de otro estudiante, y eso fue una cadena, quizá de ... un aula que son un promedio de 35 estudiantes más o menos, lo habrán hecho, pues, unos 5 y esto es máximo (D02).

incluso escuché algunas chicas las han mandado a desarrollar y es por eso que siento que no es igual que evaluar en tiempo real, todo eso de enviar carpetas de recuperación tiene muchos contras porque como en ese caso, hubo chicas que lo mandaron a desarrollar, pero al final no aprenden nada (D04).

Ellos no hicieron su misma carpeta, ya que en todas las páginas de la carpeta debían colocar sus nombres y apellidos además de la sección. En algunas carpetas aparecía el nombre de otro estudiante. También, les hacía pregunta sobre sus respuestas y no sabían contestar o en qué se habían equivocado (D01).

Por otro lado, un estudiante menciona que resolvió la carpeta de recuperación, pero con apoyo de un familiar, además señaló que no pidió orientaciones a su profesor, esto se refleja en “no necesité mayormente de su ayuda (al profesor), le escribí a mi familiar, no le pedí pautas (al profesor) ni nada por el estilo, solo recibí la carpeta y la he resuelto” (E02).

Todos los informantes docentes coinciden en señalar que el trabajo autónomo ha sido poco desarrollado por los estudiantes como para afrontar y cumplir con sus carpetas de recuperación durante la educación remota de emergencia.

1.5. Retroalimentación sobre la carpeta de recuperación a los estudiantes

Al menos dos docentes reportaron que la retroalimentación se realizó directamente es decir a través de las carpetas de recuperación. No obstante, otro docente reportó que la retroalimentación fue inexistente. Cabe precisar que, el MINEDU (2021)

brindó orientaciones o pautas normativas a los docentes para que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía y que la retroalimentación en ese sentido debía promoverla.

Así también, un docente resalta la importancia de la retroalimentación brindada a sus estudiantes sobre la carpeta que realizaron: “con la retroalimentación formativa se daban cuenta de los errores que habían cometido y que ese error era como parte constructiva para que ellas puedan reflexionar de sus errores y así lograr mejores aprendizajes” (D3). Por otro lado, otro docente mencionó que no hubo retroalimentación de su parte debido a que no se pudo comunicar con sus estudiantes por temas de tiempo en que concluye el periodo lectivo anual:

La carpeta la envió a la profesora que está encargada del mes de enero y febrero, pero ya no se hace retroalimentación porque terminamos el 18 de diciembre y las niñas ya están fuera del colegio y nosotros hacemos nuestras reuniones y ya no tratamos con ellas. Por eso que la otra profesora, es la encargada de mandarlo por correo a las alumnas ya que yo solo las veo hasta diciembre y recibo las carpetas en marzo (D4).

2. Acción de consolidación de los aprendizajes y su efectividad

2.1. Resultados de la evaluación diagnóstica

Según UNESCO et al. (2022a) la evaluación diagnóstica permite obtener información sobre el grado de conocimiento y las competencias desarrolladas por los alumnos. Respecto a esta subcategoría, no hubo coincidencias entre los docentes acerca de los resultados de esta evaluación. Así, un docente menciona que esta evaluación es útil para tener un marco de referencia de los estudiantes, esto se precisa en “como toda evaluación diagnóstica, siempre nos da un dibujo general de cómo está el alumno, de cómo ha interiorizado (el aprendizaje), o las habilidades desarrolladas” (D1).

No obstante, otro docente menciona que realmente, por todos los antecedentes previamente descritos, la evaluación diagnóstica no fue efectiva. Lo cual se detalla en la siguiente cita.

A pesar de que nosotros enviamos instrucciones en las cuales les dijimos que no debían usar traductor, que hicieran lo más racional posible sin recurrir a otro recurso dado que no iba a ser evaluado, esto solo era para recaudar información; a pesar de eso los estudiantes lo que hicieron fue buscar respuestas no, y llenar y sacar la más alta nota, y por eso es que no hubo jalados, ninguno ha salido desaprobado, todos tenían 15, 16, 17, 18, 20, entonces no considero la evaluación diagnóstica efectiva (D2).

Esta discordancia muestra limitaciones relevantes en cuanto a las condiciones que deben asegurarse para la aplicación objetiva y oportuna de la prueba a fin de asegurar la pertinencia y relevancia de sus resultados.

Por otra parte, los seis estudiantes coinciden en manifestar que resolvieron una evaluación diagnóstica al inicio del año escolar. Sin embargo, la mayoría también comunica que no conocieron los resultados de dicha evaluación: “fue igual, lo mismo, nos enviaban que lo hiciéramos y después nada más” (E05). Esta situación se refuerza con las siguientes citas:

No ninguna, porque nos dijeron que no iban a mostrar los resultados, ya que iba a ser una evaluación algo confidencial para saber el estado de todas las secciones y qué tal les fue en los años anteriores, de todas las áreas por eso, ya de acuerdo a los resultados algunos profesores trataron de nivelar para que cada uno se desenvuelva en las áreas (E02).

Creo que a nadie le han enviado, pero vieron en qué tema era el que más fallábamos para comenzar con el sistema las primeras semanas de clase en el mes de marzo, creo que era el verbo *to be* (E03).

No, no nos dijeron nada ni en inglés ni en los demás cursos, solo mandaban como una tarea y ya ahí lo colgaban, esa evaluación no tenía nota, era solamente para evaluarnos en nuestro avance académico, así que no nos dieron los resultados (E01).

2.2. Actividades de reforzamiento y de extensión escolar

Se identificó que al menos tres docentes mencionaron que la competencia oral fue

priorizada durante el 2022 en las actividades de reforzamiento con los escolares de 5to de secundaria en el área de Inglés. Para ello utilizaron diversas estrategias: lectura de textos, deletreo, escritura, formular y responder preguntas, canto, entre otras. Ello se denota en las siguientes narraciones:

...las 3 competencias van interrelacionadas y para que mis alumnas puedan leer también tienen que aprender a escribir... (D03).

...la comunicación oral en inglés la estoy priorizando mucho porque están en el tema del canto con otra área, pienso que es una competencia importante porque ahora se aprende el inglés comunicándose de manera verbal y expresándose (D04).

...la lectura comprensiva, o sea el scanning y el skimming no, entonces son dos formas en las que ellos puedan reconocer la información no” (D01) y “a ellas les ha dado lecturas para que puedan leer y hacer las preguntas de acuerdo a la lectura, diferentes actividades como responder preguntas, relacionar, entonces les costaba la escritura...por el tiempo que es corto (D03).

Además, dos docentes coinciden que para las actividades de reforzamiento utilizadas fueron actividades lúdicas como canciones o trabalenguas como lo indica en que “las clases se daban iniciando con una canción o con trabalenguas dándole esas iniciativas y que en la clase participen” (D03). Además, otra actividad lúdica es el deletreo como lo señala “una de las actividades que siempre tenemos, es las actividades de aniversario no, entonces este año coincidimos con los colegas de la tarde en hacer un deletreo en inglés” (D01). Esto evidencia el interés y manejo de algunas estrategias para la enseñanza del inglés, pero en el contexto de retorno presencial a clases.

Desde otra perspectiva, los estudiantes consideran que las actividades de reforzamiento les permiten aprender más en el área de Inglés, porque tienen la posibilidad de hablar y participar activamente en clase, mediante exposiciones y canciones. Esto se describe en las siguientes citas.

Sí obviamente, las clases con el profesor, nos sirven mucho ya que diría que él interactúa mucho con nosotros, no solo escribe y hace esto, si nos hace exponer, hablar, participar en clase, hace muchas actividades que nos ayuda a mejorar el inglés (E04).

Claro ahora con una practicante que estamos nos está enseñando como ya estamos entrando a la época de navidad, nos está enseñando villancicos y unas cartas, antes nos estuvo enseñando, decía una palabra y lo teníamos que decir letra por letra, el deletreo (E02).

Nos explican eso sí es cierto y después hacen una práctica pero creo que también nos deben exponer o hacer canciones, por ejemplo tú te pones a escuchar una canción en inglés lo podemos pronunciar pero no del todo bien, o sea creo que la exposición es un poco más fuerte pero que va a ayudar de mucho mejor la verdad, y lo que él ha estado diciendo (señalando al anterior informante) me ha gustado porque creo que esto también falta por parte de los profesores, que expongan, que cantemos, o sea creo que el canto ha ayudado bastante en el inglés (E01).

Además, los estudiantes coinciden que la práctica de la pronunciación es un soporte en su mejora académica, tal como se indica: “si el profesor nos enseña bien, nos hace pronunciar las palabras que él dice, nos explica, nos hace hacer exposiciones en papelote” (E03). Asimismo, otro estudiante señala que el acompañamiento docente es importante ya que le brinda retroalimentación en el mismo momento en que participa en clase.

Considero que mejor, porque en casa algunos no tenemos quien nos explique cómo que estar ahí con la profesora, y ya que estamos ahí trabajando con la profesora salimos a la pizarra, nos explica, nos corrige y eso es mucho mejor (E03).

En relación a las tareas asignadas por los docentes para que los estudiantes resuelvan en casa, un estudiante señala que su docente sí les dejaba tales actividades y que éstas le permitían mejorar su comunicación en inglés: “los

trabajos que nos dejan para hacer en la casa dirían que sirven mucho, porque aparte de hablar bien el inglés, nos hacen usar coma, punto; nos ayuda a hablar bien” (E04). Otro estudiante indicó que su profesora no les dejaba tareas para la casa, ya que “en nuestro caso, no nos deja tarea, hacemos el tema en clase y la miss nos saca a la pizarra... nos deja practicar” (E01).

3. Acción de continuidad de los aprendizajes y su efectividad

Situación de los aprendizajes de los escolares en el año 2022

Con el fin de fomentar la continuidad en el aprendizaje de los alumnos en el área de Inglés, es necesario conocer la situación de sus progresos académicos. Por ese motivo, se requiere conocer el nivel alcanzado en los estándares de cada competencia del área. Cabe precisar que los estándares empiezan desde el nivel 1 al nivel 8, que corresponde a destacado (MINEDU, 2017). En el 5to grado de secundaria, se establece como objetivo que los escolares logren un nivel 7 u 8 en cada una de las tres competencias del área, ya que es el último grado de la EBR. Todos los docentes entrevistados coinciden en manifestar que los alumnos de 5° no alcanzaron el nivel esperado, el cual es 7, en las tres competencias del área.

- **Competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”.**

Si bien todos los docentes coinciden en que los estudiantes no han alcanzado el nivel mínimo para el grado que les corresponde, las respuestas sobre el nivel esperado son distintas. Entre las posibles razones mencionan la poca cantidad de horas de clase a la semana: “(están) en un nivel 4 o 5, debido precisamente a que son solo 2 horas a la semana” (D2).

Dos docentes coinciden que el nivel alcanzado es 5 o 6, por la falta de práctica del idioma: “la gran mayoría estaría en el estadio 5, porque ellos tienen todavía algo de lo que aprendieron antes, pero lamentablemente no lo aplican, no son constantes, no hay una práctica constante, no hay una revisión constante que ellos puedan tener” (D1)

...se encuentran en un nivel 6, porque no estuvieron en contacto con el idioma” (D3).

Finalmente, un informante señala que se encuentran en el nivel 2 porque no están

preparadas para el 5° de secundaria: "... en el nivel 2 porque no están aptas para trabajar los contenidos de lo que abarca el inglés para quinto de secundaria, es mucho menos de lo que necesitan" (D3)

Por otra parte, solo un estudiante de todos los entrevistados señala que es capaz de leer textos en inglés. No obstante, es preciso mencionar que, el estudiante usa la traducción de los textos al español para que realmente pueda entenderlos, por lo tanto, no se puede señalar que haya desarrollado la competencia relacionada a la lectura en el idioma extranjero. Lo anteriormente mencionado, se detalla en la siguiente cita.

Lo que a mí más me facilita es leer, porque supongamos que nos dejan una práctica donde tenemos que responder preguntas, yo lo leo y si puedo traducirlo en mi mente y ya sé qué contestar y escribirlo. Y lo demuestro analizándolo, y si fallo, intento preguntarle a la profesora, y si está mal intento leerlo otra vez (E04).

- **Competencia "Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera".**

En esta competencia, tres docentes informantes coinciden en señalar que los alumnos no lograron alcanzar el nivel de estándar correspondiente a un 5° grado de secundaria. Un docente solo menciona que están en el nivel 4, "realmente deben estar en un 4, por lo menos" (D1). Otro docente indica que están en el nivel 6, dado que los estudiantes fueron afectados durante los dos años de Educación Remota de Emergencia, y lo resume de la siguiente manera: "yo considero que deben estar en el nivel 6, por lo que se observó en la realidad, son 2 años fuera del idioma, sin práctica" (D3).

Además, un docente menciona que el nivel es menor, es decir, que alcanzaron el nivel 5, ya que los escolares no aprovecharon lo que se les brindó en el área. Otro docente precisa que el alumnado no logró llegar al nivel mínimo esperado en el área, quedando únicamente en el nivel 2, debido a que los aprendizajes perdidos no han sido recuperados, generando retraso en sus aprendizajes. Ambas reflexiones son descritas en las siguientes citas:

...el nivel en el que se debería estar es un nivel 5 más o menos,

porque no han llevado el curso a conciencia en sí, no han tenido, digamos la necesidad de poder llevar el curso como debe ser (D2).

En el 2 porque están atrasadas, ellas se encuentran en segundo de secundaria, se encuentran muy atrasadas, creo que estoy siendo buena gente en cuanto a esto, siento que no se le puede enseñar de golpe cosas de quinto de secundaria, quizás en sus cuadernos sí pero en realidad tratamos de adaptarlo a su nivel, pero hay algunas alumnas que sí destacan y que son muy pocas 1 o 2 de cada aula (D4).

Desde la perspectiva del estudiante, dos de ellos discrepan en torno a esta competencia. Mientras un estudiante menciona que destaca en ella, “en hablar y escribir si soy bueno” (E02), cabe señalar que esta competencia va más de simplemente hablar en inglés, sino que implica la producción oral. En contraste, otro estudiante expresa que le cuesta mucho pronunciar las palabras, “... porque casi pronunciarlo (un texto), no puedo” (E05).

En esta subcategoría, se puede concluir que hay una coincidencia entre docentes y estudiantes en reconocer que no se alcanzó el nivel mínimo requerido para 5° grado de secundaria en la competencia antes mencionada.

- **Competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”.**

En esta competencia, todos los informantes docentes coinciden en manifestar que los escolares de 5° de secundaria no alcanzaron el nivel mínimo esperado. Entre las razones que ellos brindan son la falta de horas que se brinda al área y la falta de importancia que se le da, esto se resalta en "(están) en el nivel 4 o 5, debido precisamente a las pocas horas que se le da al área y además porque los estudiantes no le dan la importancia al área, más se dedican a las áreas llamadas 'priorizadas' "(D4). También, se menciona que las tres competencias del área están relacionadas y que los aprendizajes deben ir a la par en cada una de ellas, según se indica “en mi experiencia considero que las 3 competencias van de la mano al logro que ellas adquieren como pre requisito, deben estar en un nivel 6” (D3).

Además, los docentes mencionan que el bajo nivel alcanzado por los estudiantes

se debe a la falta de práctica en la escritura en inglés y al mal uso de los recursos tecnológicos, así como a la falta de vocabulario para poder comunicarse de manera escrita en inglés. Esto se describe detalladamente en las siguientes citas.

Ellos deben estar también en el nivel 5, pero con varias fallas no, en lo que es la escritura, lamentablemente el alumno de hoy no quiere escribir, odia escribir porque está acostumbrado al 'click, click, click', todo es 'click, click, click' y listo, entonces lamentablemente eso es lo que sucede en nuestra realidad (D1).

Pienso que también en el nivel 2, pues siento que si no puedes expresarte bien con un idioma es porque no tienes vocabulario, no escribes y al hacer una oración necesitas tener vocabulario amplio, necesitar escribir algo coherente, todas las competencias están ligadas una a otra (D4).

Desde otra perspectiva, varios de los alumnos entrevistados coinciden en señalar que mejores logros alcanzaron en la competencia sobre escribir en inglés, pues pueden escribir cartas: "en escribir sí soy bueno...sí considero que puedo escribir una carta" (E02). Así también, dos estudiantes coinciden en que pueden escribir oraciones, pero les falta conocer más vocabulario: "creo que sería también escribir...lo demuestro creo haciendo oraciones; pero también viendo, porque casi las palabras no me las aprendo, por ejemplo, en los adjetivos y las interrogativas" (E05) y "creo que escribir también, y lo demuestro en las evaluaciones que nos da la profesora practicante, dice ahí "escribe oraciones usando..." y ahí lo puedo escribir" (E03).

Una estudiante también reconoce que les es más fácil escribir que hablar debido a su timidez.

A mí se me facilita más escribir. En las prácticas que hace la profesora, ahí lo demuestro, ya que se me facilita más que hablar porque soy tímida, digamos, no puedo expresarme bien en cualquier curso, no puedo, se me dificulta mucho hablar, pero al escribir sí siento que se me facilita (E06).

Se puede concluir que en esta subcategoría no hay coincidencia en la apreciación de docentes y estudiantes con respecto al aprendizaje en la competencia relacionada a la redacción de textos en el mencionado idioma extranjero. Los docentes consideran que el alumnado de 5to de secundaria no evidencia el nivel mínimo de logro a consecuencia de la educación remota por la emergencia sanitaria. En contraste, los escolares reconocen tener la capacidad de escribir textos en inglés en un nivel mínimo, aunque no es suficiente según lo planteado para su grado.

Recomendaciones para sostener la recuperación y continuidad de los aprendizajes

No hubo coincidencias respecto a las recomendaciones, no obstante, algunos docentes informantes plantearon mejorar el acompañamiento del estudiante, mayor reforzamiento basado en las necesidades de los escolares aun cuando el área en el grado exija otra cosa. Esto se ve reflejado en las siguientes citas:

Mucho depende de los docentes, porque hay docentes que lo hacen muy difícil, porque yo sé inglés ya no quiero que ustedes lo sepan. Yo siempre a mis colegas les digo hay que facilitar, porque depende de nosotros el rol de facilitador (D3).

Seguir haciendo reforzamiento a las niñas que lo necesitan porque ahorita viéndolas en la presencialidad puedo ver quiénes se acoplan mucho más a la clase, incluso algunas chicas piden hacer otras actividades en mi horario de inglés y a mitad de la clase se acoplan nuevamente a la clase porque veo que tienen sus conocimientos más avanzados en el área de Inglés (D4).

Finalmente, los resultados presentados en relación a las acciones de recuperación, consolidación y continuidad del aprendizaje y su efectividad nos permitieron identificar algunas conclusiones que exponemos a continuación.

CONCLUSIONES

Con la presente investigación se analizaron las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad en instituciones educativas públicas de Chiclayo durante el 2022, en el contexto de la COVID-19. A partir del tratamiento de los resultados se plantean las siguientes inferencias:

Aunque se haya formulado un marco normativo, desde el MINEDU, para implementar y desarrollar las actividades de recuperación de aprendizajes como parte del regreso a las clases presenciales en los colegios, los profesores informantes reconocen una ausencia de acompañamiento y orientaciones precisas, viables y efectivas tanto para los ellos como para los escolares en la gestión, implementación y evaluación de tales actividades.

A nivel de la acción de recuperación y su efectividad, las conclusiones son:

1. En general, la carpeta de recuperación fue desarrollada en el marco de las orientaciones establecidas por el programa “Aprendo en Casa” del MINEDU. Esta carpeta tuvo una duración de 8 semanas, abarcando los meses de enero y febrero. Además, exigía ser diseñada por el docente teniendo en cuenta el contexto y las demandas educativas y requería del estudiante autonomía y autorregulación.
2. Los docentes informantes identificaron como aspectos limitantes para la recuperación la poca comunicación entre estudiantes y docentes y una escasa e insuficiente participación e involucramiento de los escolares en el trabajo de dicha carpeta. Asimismo, consideran que la falta de desarrollo de la autonomía y autorregulación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje es un problema significativo.
3. Los docentes utilizaron diferentes mecanismos de comunicación para brindar orientación y soporte a los alumnos durante el desarrollo de la mencionada carpeta; algunos hicieron uso del correo electrónico, WhatsApp o videollamada.

4. Este estudio reveló que los estudiantes no lograron completar las carpetas pedagógicas de recuperación en el tiempo establecido por el MINEDU, es decir, hasta febrero del 2022. De acuerdo con los docentes, los estudiantes enviaron las carpetas a lo largo del año escolar, llegando algunas hasta octubre del 2022. Es importante que se realice una reflexión sobre el tiempo asignado para realizar las carpetas de recuperación y que se evalúe la efectividad del mismo, a fin de evitar situaciones en las que los estudiantes no logren cumplir con las fechas límite establecidas.
5. Existe consenso entre docentes y estudiantes respecto a que el tiempo de 8 semanas para completar la carpeta de recuperación, fue insuficiente. Esto explica el alto número de carpetas no cumplimentadas en las fechas establecidas y la prolongación del periodo de recuperación hasta incluso finales del año lectivo, cuando según normativa concluía a fines de febrero.
6. Los docentes reconocen que la competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” fue desarrollada de forma más efectiva por los estudiantes durante el periodo analizado. Los docentes manifestaron que la elaboración de textos escritos fue una de las tareas más efectivas para evaluar el progreso del alumnado, ya que mediante esta actividad pudieron observar su nivel de comprensión y dominio del idioma. Esto demuestra la importancia que tiene esta habilidad en la enseñanza del idioma y la efectividad de las tareas de producción de textos escritos como herramienta de evaluación del conocimiento del idioma.
7. Todos los docentes informantes identificaron que varios estudiantes recibieron ayuda de terceros para completar sus carpetas de recuperación, incluyendo el uso de traductor. Esto implicaba reconocer que el cumplimiento de estas actividades no aseguraba en su totalidad un aprendizaje efectivo del idioma por parte del alumnado.

En relación a la acción de consolidación y su efectividad, las conclusiones son:

8. En relación a la efectividad de la evaluación diagnóstica no se registran coincidencias en las narraciones de docentes y estudiantes. Lo que se puede identificar, es que dos docentes discrepan frente a la utilidad de la evaluación diagnóstica, ya que mientras que un docente menciona que permite conocer

las particularidades del alumnado y destacó su valía como referencia para la planificación de las actividades del año escolar 2022; otro, menciona que no fue efectiva por el uso del traductor y que fue una actividad solo para cumplir con los documentos solicitados por la escuela más no un recurso para evaluar a los estudiantes durante el 2022. Los estudiantes coinciden en señalar que, no se les comunicó los resultados de dicha evaluación, es decir no fueron informados sobre cómo iniciaban en el área de Inglés.

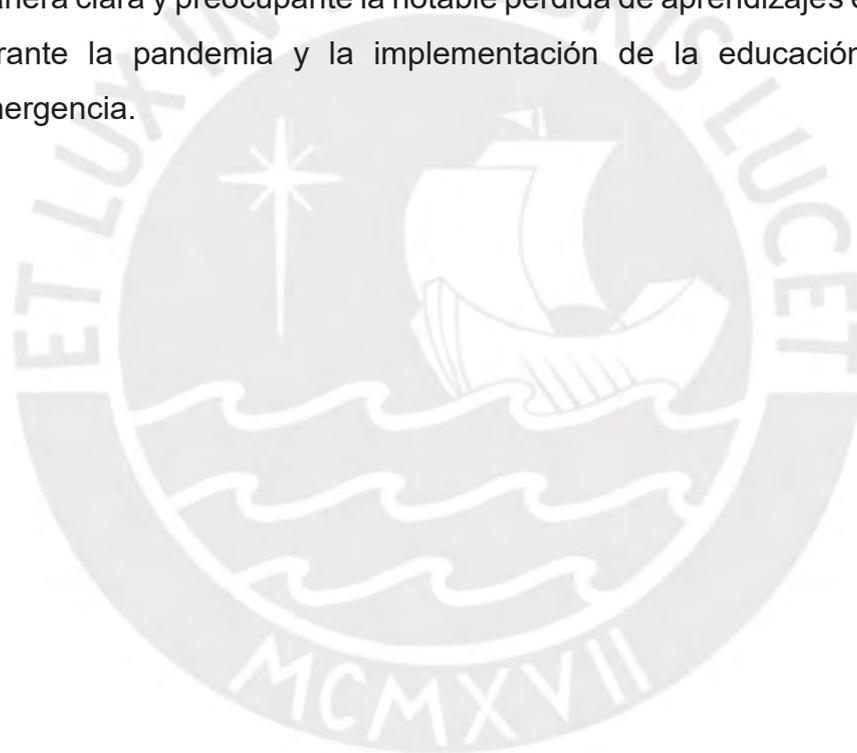
9. En general, los profesores mencionaron diferentes competencias que priorizaron trabajar con el alumnado de 5to de secundaria en el 2022. Algunos se enfocaron en la competencia “Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera”, utilizando actividades como la lectura de textos y el deletreo. Otros destacaron que otra competencia priorizada fue “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” usando estrategias como “skimming” y “scanning” en la lectura. Y solo, un docente identificó la competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” como su prioridad. En contraste, todos estudiantes consideran que pueden pronunciar o hablar algunas palabras, pero no todo un texto en inglés, tampoco producir oralmente oraciones.
10. Un aspecto relevante entre las estrategias de consolidación de los aprendizajes que coincidieron los docentes fue el uso de actividades lúdicas como canciones o trabalenguas, deletreo. Se identificó mayor facilidad para implementar estas actividades en la modalidad presencial; sin embargo, no se evidenció el uso de otras estrategias usando la tecnología. Desde los estudiantes las actividades de reforzamiento les permitió aprender más en el área de Inglés, porque tenían la posibilidad de hablar y participar activamente en clase, mediante exposiciones y canciones.

Finalmente, acerca de la acción de continuidad y su efectividad de los aprendizajes, las conclusiones son:

11. Una coincidencia relevante entre los docentes fue que ninguno de ellos consideró que sus estudiantes lograron el puntaje máximo establecido en los estándares de aprendizaje para las tres competencias del área de Inglés (comprensión lectora, comunicación oral y escrita); es decir 8. Cabe precisar

que, el nivel mínimo de logro esperado en estas competencias para el 5° grado de secundaria es de 7.

12. Los docentes consideran que el promedio de las 3 competencias del área fue 5, lo cual indica un nivel de logro por debajo de los estándares establecidos. Esta situación evidencia las brechas en el aprendizaje del alumnado de 5to grado de secundaria en dichas competencias.
13. Tanto los profesores como los escolares coinciden en que, a pesar del regreso a las clases presenciales y los esfuerzos realizados con la carpeta de recuperación, el alumnado de 5° grado de secundaria no logró alcanzar el nivel mínimo requerido en las tres competencias del área de Inglés, el cual se establece entre 7 - 8 puntos en cada competencia. Esto evidencia de manera clara y preocupante la notable pérdida de aprendizajes en dicha área durante la pandemia y la implementación de la educación remota de emergencia.



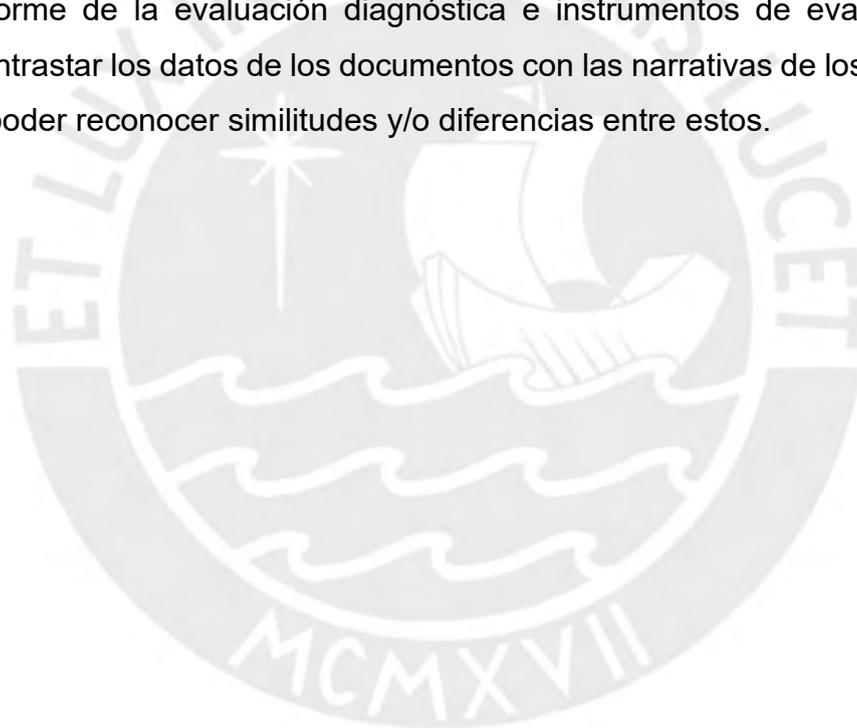
RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, a partir de los hallazgos obtenidos se proponen algunas recomendaciones:

1. Sería pertinente y relevante que se promueva la recuperación de los aprendizajes específicos en el idioma inglés a través de programas previamente organizados por las autoridades educativas a nivel nacional y regional, así como por los colegios. Estos programas podrían tener en cuenta las orientaciones brindadas por UNESCO (2021) para su diseño, planificación, ejecución y evaluación. Cabe señalar que, estos procesos requerirán de una evaluación a los escolares antes y después de la intervención para establecer los logros y beneficios que les puede brindar.
2. Es fundamental aprovechar la información recopilada durante la evaluación diagnóstica del alumnado, ya que constituye un recurso valioso para identificar sus necesidades y demandas en el aprendizaje del área de Inglés. Por consiguiente, se recomienda sistematizar los resultados de dicha evaluación, de manera tal que permita diseñar programaciones más efectivas y pertinentes que se adapten a las necesidades estudiantiles. Para resumir, el uso estratégico de la evaluación diagnóstica en el diseño de programaciones puede ser una herramienta clave para los escolares logren un aprendizaje exitoso del idioma.
3. Promover estudios que aborden estrategias de enseñanza efectivas para la recuperación, consolidación y continuidad de aprendizajes en el ámbito de la educación básica, de manera particular en el área de Inglés y en los colegios públicos secundarios, con el propósito de compartir y difundir las estrategias exitosas con otros contextos educativos del país.
4. Realizar nuevos estudios sobre la efectividad de las acciones del buen retorno escolar en otras áreas curriculares de la EBR, porque es importante generar evidencia para dimensionar las brechas en los aprendizajes o los aprendizajes adquiridos durante el contexto de la emergencia sanitaria. Ello

podría aportar en la toma de decisiones en relación a la recuperación y reforzamiento de aprendizajes en los próximos años.

5. Difundir los hallazgos obtenidos en la investigación en los colegios participantes, de manera que puedan utilizarse como aportes para mejorar las estrategias desarrolladas e implementadas en la recuperación, reforzamiento, consolidación y continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés, para fomentar el intercambio de experiencias entre las instituciones.
6. En futuras investigaciones sobre el tema, enriquecer el diseño metodológico con otras técnicas como el análisis documental para analizar a profundidad ciertos documentos pedagógicos como la carpeta de recuperación, el informe de la evaluación diagnóstica e instrumentos de evaluación para contrastar los datos de los documentos con las narrativas de los informantes y poder reconocer similitudes y/o diferencias entre estos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrabi, T., Daniels, B. & Das, J. (2021). Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005. *The Journal of Human Resources*, 0520-10887R1. <https://www.mendeley.com/catalogue/94ae5464-9ef5-3074-8c38-34228acb9409/>
- Andrade, A. y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Grupo de Análisis para el Desarrollo- GRADE. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/Aprendo-en-casa-versi%C3%B3n-22-09-PDF-impresi%C3%B3n.pdf>
- Ary, D., Cheser- Jacobs, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Avolio, S. y Iacolutti, M. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/AVOLIO-DE-COLS-Susana-Ense%C3%B1ar-y-evaluar-en-formacion-por-c.pdf>
- Banco Central de Reserva del Perú. (2021). *Reporte de Inflación. Panorama actual y proyecciones macroeconómicas 2021-2023*. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Reporte-Inflacion/2021/diciembre/reporte-de-inflacion-diciembre-2021.pdf>
- British Council. (2022). *Consolidation*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/consolidation#:~:text=Consolidation%20is%20a%20lesson%20stage,and%20serves%20to%20remind%20learners>.
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G., y Zimmerman, J. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega. (2021). *Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración. Primer Seminario Regional de Desarrollo Social*. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/version_final_presentacion_se_educacion_13-10-2021_0.pdf
- Collins, A., & Brown, J. (1989). *Cognitive apprenticeship: Making thinking visible*. American Educational Research Association.
- Contraloría General de la República (2021). *El desafío Aprendo en Casa: Dificultades*,

efectos y resultados de una educación virtual. Informe Técnico de Control. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/informes-publicaciones/2068626-el-desafio-aprendo-en-casa-dificultades-efectos-y-resultados-de-una-educacion-virtual>

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta. Ed.). Sage publications.

Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. (2020). *Restarting and Reinventing School Learning in the Time of COVID and Beyond*. Learning Policy Institute. https://restart-reinvent.learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Restart_Reinvent_Schools_COVID_REPORT.pdf

Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la Emergencia Sanitaria*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%2027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2021). *Acceso sostenible al internet y a las tecnologías: Experiencia y tareas pendientes en el sector Educación en el estado de emergencia nacional*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-de-Adjunt%C3%ADa-005-2021-Acceso-sostenible-al-internet-y-a-las-tecnolog%C3%ADas.pdf>

Defensoría del Pueblo. (16 de enero de 2023). *Defensoría del Pueblo: implementación de la política educativa debe priorizar aprendizajes perdidos y reinserción de estudiantes*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-implementacion-de-la-politica-educativa-debe-priorizar-aprendizajes-perdidos-y-reinsercion-de-estudiantes/>

Diario Oficial El Peruano. (2022). *Minedu establece ruta intergubernamental orientada a recuperar los aprendizajes*. <https://elperuano.pe/noticia/171284-minedu-establece-ruta-intergubernamental-orientada-a-recuperar-los-aprendizajes>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Howard-Jone, P. (2019). *Consolidation of learning*. <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/consolidation-of-learning/>

Hurtado, R., Flores, E. y Barrientos, W. (2022). Pandemia, educación virtual y su impacto en la educación de la región Puno-Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 897-910. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2265

Ibáñez, F. (2020, 20 de noviembre). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?*. Institute for the Future of Education. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu->

news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota

Instituto Peruano de Economía. (2021, 5 de julio). *Efectos del Covid-19 en la Educación*. <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Informe Técnico "Estado de la Niñez y Adolescencia"*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3112631-estado-de-la-ninez-y-adolescencia-enero-febrero-marzo-2022>

Lune, H. y Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education. <http://law.gtu.ge/wp-content/uploads/2017/02/Berg-B.-Lune-H.-2012.-Qualitative-Research-Methods-for-the-Social-Sciences.pdf>

Mancebo, M. & Vaillant, D. (2022). *Learning Recovery Programs. Assessing the Evidence and Potential for Latin America*. Diálogo Interamericano. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2022/04/Learning-Recovery-Programs_v03.pdf

Mendívil, L. (2020). El método de estudio de caso. En A. Sánchez. (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación* (pp.41-50). Escuela de Graduados PUCP. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodosde-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-eneducacion>

Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Aprendizajes*. <http://www.minedu.gob.pe/p/politicas-aprendizajes-conqueprenden.html>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2209231/Plan%20de%20Emergencia%20del%20Sistema%20Educativo%20Peruano.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Orientaciones para la evaluación diagnóstica y la planificación actual*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7205>

Ministerio de Educación del Perú. (2021c). *Orientaciones docentes para el periodo de recuperación de los aprendizajes*. <https://repositorio.perueduca.pe/webs/formacion/orientaciones-docentes-periodo-recuperacion-aprendizajes.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2021d). *Carpeta de Recuperación. Orientaciones para los docentes*. <https://resources.aprendoencasa.pe/red/modality/ebr/level/primaria/grade/1-6/speciality/recovery/sub-speciality/0/resources/s1-recuperacion-primaria-1-orientacionesparalosdocentes.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2021e). Desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7669/Desarrollo%20de%20la%20autonomia%20de%20las%20y%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (17 de mayo de 2022a). 124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022b). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las y los estudiantes. Educación secundaria.* <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7771>
- Ministerio de Salud del Perú y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). “*La Salud Mental de Niñas, Niños y Adolescentes en el Contexto de la COVID-19. Estudio en Línea | Perú 2020.*” <https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-ninas-ninos-adolescentes-contexto-covid-19-estudio-en-linea-peru-2020>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19.* <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Timeline: WHO's COVID-19 response.* <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#event-58>
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (2020). *Minedu instala 18 comisiones regionales multisectoriales para el Buen Inicio del Año Escolar 2020.* <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/79196-minedu-instala-18-comisiones-regionales-multisectoriales-para-el-buen-inicio-del-ano-escolar-2020>
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (2022). *Fortaleciendo la recuperación de los aprendizajes.* <https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/10897-fortaleciendo-la-recuperacion-de-los-aprendizajes>
- PerúEduca. (2022). *Materiales educativos.* <https://w3.perueduca.pe/materiales-educativos>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.* <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>
- Racine, N., McArthur, B., Cooke, J., Eirich, R., Zhu, J. & Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatr.*, 175(11), 1142-1150. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34369987/>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2022). *La continuidad en la educación.* <https://inee.org/es/eie-glossary/la-continuidad-en-la-educacion>
- Resolución Viceministerial N° 220-2019-MINEDU. Orientaciones para el desarrollo del Año

Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. (28 de agosto de 2019). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/292470-220-2019-minedu-parte-1>

Resolución Viceministerial N° 079-2020-MINEDU. Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica (12 de marzo de 2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459956-079-2020-minedu>

Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. Disposiciones para el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa” (31 de marzo de 2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. (26 de abril de 2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU. Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (11 de octubre de 2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1263564-193-2020-minedu>

Resolución Viceministerial N° 273-2020-MINEDU. Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2021 en Instituciones Educativas Y Programas Educativos de la Educación Básica (17 de diciembre de 2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1426265-273-2020-minedu>

Resolución Ministerial N° 121-2021-MINEDU. Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19 (9 de marzo de 2021). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1747176-121-2021-minedu>

Resolución Viceministerial N° 211-2021-MINEDU. Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad (6 de julio de 2021). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2013435-211-2021-minedu>

Resolución Viceministerial N° 334-2021-MINEDU. Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (13 de diciembre de 2021). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2549891-334-2021-minedu>

Resolución Ministerial N° 245-2021-MINEDU. Estrategia para el Buen Retorno del Año Escolar y la Consolidación De Aprendizajes 2021-2022: Brae-Ca 2021-2022 (07 de julio de 2021). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2013430-245-2021-minedu>

Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU. Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica (23 de diciembre de 2021). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2589329-531-2021-minedu>

Resolución Ministerial N° 048-2022-MINEDU. Marco normativo para el Retorno seguro

2022. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2721750-048-2022-minedu>

Resolución Ministerial N° 186-2022-MINEDU. Disposiciones para la prestación del servicio educativo durante el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicados en los ámbitos urbano y rural (27 de abril de 2022). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3046675/RM_N%C2%B0_186-2022-MINEDU.pdf.pdf

Salcedo, E. (2021). La entrevista en grupos focales. En I. Montes (Ed.), *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información* (pp. 29-42). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182800>

Sánchez, A. y De la Fuente, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de Pediatría*, 93 (1), 73-74. <https://www.analesdepediatria.org/es-covid-19-cuarentena-aislamiento-distanciamiento-social-articulo-S1695403320301776>

Sección de Evaluación - Servicio de Inspección Educativa. (2008). *Marco Teórico De La Evaluación Diagnóstica. Educación Secundaria*. Gobierno de Navarra. <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/Marcoteorico2.pdf/2e344e54-41b5-45bb-b077-864fa07a7d4f>

Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. The Guilford Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). *UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out*. <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841/PDF/377841eng.pdf.multi>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations International Children's Emergency Fund & World Bank. (2021a). *Mission: Recovering Education in 2021*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/48a431d24d2d23eb1a2fc25a37a00a2b-0140052021/original/Recovery-mission-statement-5-pager-FINAL-4-45pm.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations International Children's Emergency Fund & World Bank. (2021b). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations International Children's Emergency Fund & World Bank. (2022a). *Two Years After. Saving a Generation*. <https://www.unicef.org/lac/media/35666/file/Saving-a->

generation-Two-years-after.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations International Children's Emergency Fund & World Bank. (2022b). Where are we on Education Recovery? <https://www.unicef.org/lac/media/32546/file/Where-are-we-in-education-recovery.pdf>

United Nations International Children's Fund. (2021a). *Education Disrupted. The second year of the COVID-19 pandemic and school closures*. https://data.unicef.org/resources/education-disrupted/?_gl=1*1raflgz*_ga*MTIwMDg0MTcwMC4xNjY2NjYwNTQz*_ga_ZEPV2PX419*MTY2ODc0NDY2MS4zLjEuMTY2ODc0NTY3OS4wLjAuMA

United Nations International Children's Fund. (2021b). *COVID-19 and School Closures. One year of education disruption*. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

United Nations International Children's Fund. (2022a). *América Latina y el Caribe - marzo de 2022*. <https://www.unicef.org/lac/media/32561/file/Snapshot-Latin-America-and-the-Caribbean-in-Spanish.pdf>

United Nations International Children's Fund. (2022b). *COVID-19: más de 635 millones de estudiantes siguen afectados por el cierre de escuelas*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/covid-19-mas-de-635-millones-de-estudiantes-mundo-siguen-afectados-por-el-cierre-de-escuelas>

World Bank, United Nations International Children's Fund, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, The Foreign and Commonwealth Office, U.S. Agency for International Development & the Bill & Melinda Gates Foundation (2022a). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

World Bank, United Nations International Children's Fund, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, The Foreign and Commonwealth Office, U.S. Agency for International Development & the Bill & Melinda Gates Foundation (2022b). *Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address COVID-19 Learning Losses and Build Forward Better*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration>

APÉNDICES

Anexo 1. Proceso de evaluación de la tesis

Tabla 11. Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Diana Revilla Figueroa Dany Marisol Briceño Vela	09-12-2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Iván Montes Iturrizaga	12-04-2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Lileya Manrique Alonso Velasco	14-06-2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique	20-09-2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Mónica Camargo Cuellar Juares da Silva Thiesen	22-11-2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Dany Marisol Briceño Vela	30-01-2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Dany Marisol Briceño Vela	22-03-2023
Revisión del jurado (aprobación)	Mónica Camargo Cuellar	24-03-2023
	Juares Da Silva Thiesen	04-04-2023

Anexo 2. Matriz de consistencia de instrumento 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN - ENTREVISTA

Línea de investigación: Evaluación curricular

Método de la investigación: El método de la investigación corresponde a un estudio de caso de tipo evaluativo, debido a que busca contrastar las coincidencias y diferencias de las percepciones de los docentes y escolares sobre las acciones del buen retorno escolar tras la situación de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. El caso lo constituyen 04 docentes del área de inglés que enseñan el 5to de secundaria en dos de las instituciones educativas públicas de Chiclayo con mayor población estudiantil de la región Lambayeque. Además, de 6 estudiantes del 5to de secundaria que participaron en el proceso de recuperación en el periodo de vacaciones del 2022 (enero y febrero) y que estudian en los mismos colegios de los docentes antes mencionados. Cabe señalar que, el caso se considera relevante porque, de los 811 estudiantes de 5to grado, según la data de SIAGIE 2021, más del 58% de ellos no tuvieron calificaciones o fueron menores a 14; por lo tanto, no desarrollaron las competencias del área de Inglés. En consecuencia, durante enero y febrero de este año 2022 dichos estudiantes tuvieron que desarrollar una carpeta de recuperación del área indicada. Así mismo, los docentes ejecutaron acciones de recuperación, consolidación y continuidad para hacer efectivo el aprendizaje del idioma extranjero.

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMA PRINCIPAL	TEMAS PRELIMINARES	SUBTEMAS PRELIMINARES	TÉCNICAS /INSTRUMENTOS	INFORMANTES
¿Cuáles son las coincidencias y diferencias que perciben los docentes y estudiantes de 5to de secundaria respecto a	Analizar las coincidencias y diferencias en las percepciones de docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre las acciones	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de recuperación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos	Acciones del buen retorno escolar y su efectividad, en el área de Inglés	Acciones de recuperación de los aprendizajes y su efectividad	<ul style="list-style-type: none"> •Materiales educativos brindados a través de la carpeta de recuperación a los estudiantes •Tiempo utilizado por los estudiantes 	Entrevista / Guion de entrevista	4 docentes del área de Inglés

<p>las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19?</p>	<p>del buen retorno escolar en el área de Inglés, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.</p>	<p>instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.</p>			<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo autónomo de los estudiantes 		
		<p>Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de consolidación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.</p>	<p>Acciones de consolidación de los aprendizajes y su efectividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Resultados de la evaluación diagnóstica ● Actividades de reforzamiento y de extensión escolar 			
		<p>Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria</p>	<p>Acciones de continuidad de los aprendizajes y su efectividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Materiales educativos brindados para la continuidad 			

		sobre la acción de continuidad de los aprendizajes en el área de inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.			<ul style="list-style-type: none"> • Situación de los aprendizajes de los escolares en el año 2022. 		
--	--	---	--	--	--	--	--



Anexo 3. Matriz de consistencia de instrumento 2

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN - GRUPO FOCAL

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMA PRINCIPAL	TEMAS PRELIMINARES	SUBTEMAS PRELIMINARES	TÉCNICAS /INSTRUMENTOS	INFORMANTES
¿Cuáles son las coincidencias y diferencias que perciben los docentes y estudiantes de 5to de secundaria respecto a las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés y su efectividad en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de	Analizar las coincidencias y diferencias en las percepciones de docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre las acciones del buen retorno escolar en el área de Inglés, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de recuperación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.	Acciones del buen retorno escolar y su efectividad, en el área de Inglés	Acciones de recuperación de los aprendizajes y su efectividad	<ul style="list-style-type: none"> •Materiales educativos brindados por el docente •Tiempo utilizado por los estudiantes •Trabajo autónomo de los estudiantes 	Grupo focal/ Guion de Grupo focal	6 estudiantes de 5to.grado de secundaria
		Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de consolidación de los aprendizajes en el área		Acciones de consolidación de los aprendizajes y su efectividad	<ul style="list-style-type: none"> •Resultados de la evaluación diagnóstica •Actividades de reforzamiento y de extensión escolar para la consolidación 		

la COVID-19?	2022, en el contexto de la COVID-19.	de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.			de los aprendizajes		
		Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.		Acciones de continuidad de los aprendizajes y su efectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de los aprendizajes de los escolares en el año 2022. 		

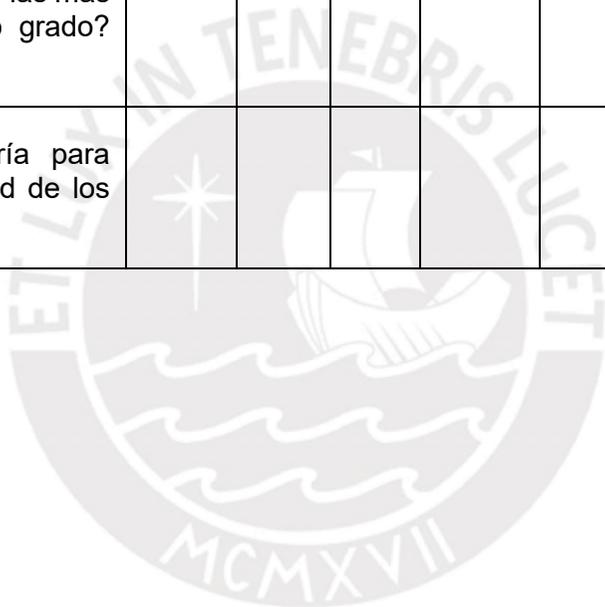
Anexo 4. Formato de registro de evaluación del experto

FORMATO DE EVALUACIÓN PARA EL EXPERTO Instrumento 1: Guión de entrevista

Subtemas preliminares/ preguntas		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones/ Sugerencias
		El ítem es claro y comprensible		El ítem recopila información relevante para alcanzar el objetivo del estudio		El ítem es fundamental e indispensable para lograr el objetivo del estudio		
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Materiales educativos brindados a través de la carpeta de recuperación a los estudiantes	1. ¿Qué tipo de materiales elaboró y/o adaptó Ud. para la carpeta de recuperación de sus estudiantes en el área de Inglés? ¿Por qué?							
	2. ¿Considera que los materiales brindados en la carpeta de recuperación permitieron a los estudiantes alcanzar los aprendizajes esperados en el área? ¿Por qué?							
	3. ¿Qué orientaciones o pautas brindó a los estudiantes para que desarrollen la carpeta de recuperación del área?							

Tiempo utilizado por los estudiantes	4. Desde la experiencia vivida, ¿considera que enero y febrero del 2022 fueron suficientes para que los estudiantes recuperaran los aprendizajes del área de inglés correspondiente a 4to.grado? ¿Cuánto tiempo considera que era suficiente para que recuperen los aprendizajes del área?							
Trabajo autónomo de los estudiantes	5. ¿De qué manera considera que las actividades planteadas en la carpeta de recuperación promovieron el trabajo autónomo de los estudiantes? ¿Podría brindarme ejemplos?							
	6. ¿Cómo brindó retroalimentación a los estudiantes para el desarrollo de la carpeta de recuperación? ¿Cuáles fueron las principales dificultades que presentaron sus estudiantes en el desarrollo de la carpeta?							
Resultados de la evaluación diagnóstica	7. ¿Cómo usó los resultados de la evaluación diagnóstica de los estudiantes de 5to grado del área de Inglés? ¿Qué dificultades identificó en dicho proceso?							
	8. ¿De qué manera comunicó estos resultados a los estudiantes de 5to de secundaria?							
Actividades de	9. Durante el presente año escolar ¿Qué actividades de reforzamiento realizó para							

reforzamiento y de extensión escolar	promover las competencias del área de Inglés en los estudiantes de 5to grado? ¿Qué competencias priorizó?							
	10. Teniendo en cuenta las competencias del área, ¿qué actividades de extensión planteó para que los estudiantes consoliden sus aprendizajes?							
Materiales educativos brindados para la continuidad	11. ¿Qué tipo de materiales elaboró o adaptó Ud. para la continuidad de los aprendizajes en el área de inglés? ¿Qué materiales priorizó?							
	12. ¿Qué orientaciones o pautas brindó a los estudiantes para que continúen con el aprendizaje del idioma Inglés?							
Situación de los aprendizajes de los estudiantes en el año escolar 2022	13. Según la competencia “Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera” ¿En qué nivel de los estándares se encuentra la mayoría de los estudiantes de 5to grado? ¿Por qué?							
	14. En la competencia “Lee diversos tipos de texto en inglés como lengua extranjera” ¿En qué nivel de los estándares se encuentra la mayoría de los estudiantes de 5to grado? ¿Por qué?							



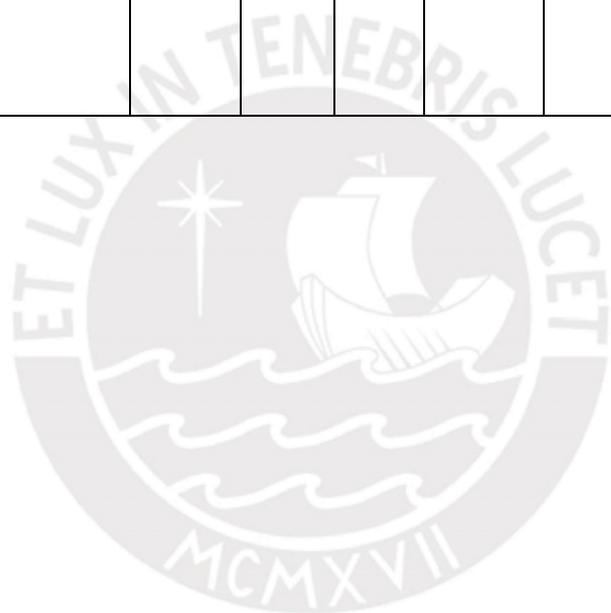
	15. En la competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” ¿En qué nivel de los estándares se encuentra la mayoría de los estudiantes de 5to grado? ¿Por qué?							
	16. Desde su experiencia docente ¿Qué habilidades del área de Inglés han sido las más afectadas en los estudiantes de 5to grado? ¿Por qué?							
	17. ¿Qué recomendaciones realizaría para sostener la recuperación y continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés?							

FORMATO DE EVALUACIÓN PARA EL EXPERTO
Instrumento 2: Guion de grupo focal

Subtemas preliminares/ preguntas		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones/ Sugerencias
		El ítem es claro y comprensible		El ítem recopila información relevante para alcanzar el objetivo del estudio		El ítem es fundamental e indispensable para lograr el objetivo del estudio		
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Materiales educativos brindados por el docente	1. ¿Qué opinan de los materiales que les brindaron en la carpeta de recuperación sus docentes de Inglés para recuperar sus aprendizajes?							
	2. ¿De qué manera les sirvieron los materiales proporcionados para aprender Inglés durante los meses de enero y febrero de este año?							
	3. ¿Consideran que los materiales brindados por los docentes les permitieron recuperar todo lo que no aprendieron durante el año 2021 en el área de Inglés? ¿Por qué?							
	4. ¿Consideran que el tiempo de enero y febrero del 2022 fue suficiente para que							

Tiempo utilizado por los estudiantes	recuperen los aprendizajes en inglés del 4to grado? ¿Por qué?							
	5. ¿Cuánto tiempo les tomó resolver la carpeta de recuperación? ¿Lograron completarla? ¿Por qué?							
Trabajo autónomo de los estudiantes	6. ¿Qué pautas u orientaciones les brindaron los docentes de Inglés para que puedan desarrollar la carpeta de recuperación?							
	7. Expliquen cómo resolvieron la carpeta de recuperación ¿Qué ayuda necesitaron para resolver la carpeta? ¿A dónde recurrieron?							
Resultados de la evaluación diagnóstica	8. En el mes de marzo, ¿cómo fueron evaluados ustedes para reconocer lo que habían aprendido a través de la carpeta de recuperación?							
	9. ¿Conocieron los resultados de dicha evaluación? En caso de ser así, ¿cómo se los comunicaron?							
Actividades de reforzamiento	10. ¿Consideran que las actividades que realizan durante las clases les permiten aprender inglés? ¿Por qué?							

y de extensión escolar	11. ¿Consideran que las tareas que les asignan para casa en el área de Inglés les permiten aprender dicho idioma? ¿Por qué?							
Situación de los aprendizajes de los estudiantes en el año escolar 2022	12. ¿Qué es lo que más puedes hacer en inglés: ¿comunicarte oralmente, leer un texto o escribir en inglés? ¿De qué manera demuestras estos aprendizajes?							



Anexo 5. Matriz individual de análisis de entrevista

Matriz de procesamiento de la información – Entrevistas					
Informantes	Docente (Código)				
O.E.1	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de recuperación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.				
Temas preliminares	Subtemas preliminares	Preguntas	Transcripción de entrevista (Código)	Elementos emergentes (open coding)	Hallazgos
Cuando terminó el año escolar 2021 usted tuvo estudiantes que pasaron a recuperación, ¿Cuénteme cómo fue ese proceso?					
Acciones de recuperación de los aprendizajes y su efectividad	Materiales educativos brindados a través de la carpeta de recuperación a los estudiantes	1. ¿Qué tipo de materiales elaboró y/o adaptó Ud. para la carpeta de recuperación de sus estudiantes en el área de Inglés?			
		¿Por qué eligió este tipo de materiales que está mencionando?			
		2. ¿Qué orientaciones o pautas brindó a los estudiantes para que desarrollen la carpeta de recuperación del área?			

		3. ¿Considera que los materiales brindados en la carpeta de recuperación permitieron a los estudiantes alcanzar los aprendizajes esperados en el área? ¿Por qué? ¿En qué competencias funcionó mejor (tuvo mejor impacto)?			
		¿Por qué si consideran que las estudiantes lograron alcanzar los aprendizajes en el área de inglés?			
		¿En qué competencias funcionó mejor la carpeta de recuperación?			
	Tiempo utilizado por los estudiantes	4. Desde la experiencia vivida, ¿considera que enero y febrero del 2022 fueron suficientes para que los estudiantes recuperaran los aprendizajes del área de inglés correspondiente a 4to.grado? ¿Por qué?			
		¿Por qué consideran que este tiempo no fue suficiente, que otros aspectos ha podido observar?			
		¿Cuánto tiempo considera usted que fuera suficiente para que los estudiantes recuperen los aprendizajes del área?			
	Trabajo autónomo de los estudiantes	6. ¿Cómo brindó retroalimentación a los estudiantes para el desarrollo de la carpeta de recuperación?			
		¿Cuáles fueron las principales dificultades en los aprendizajes que presentaron sus estudiantes en el desarrollo de la carpeta?			

O.E.2	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de consolidación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.				
Temas preliminares	Subtemas preliminares	Preguntas	Transcripción de entrevista (Código)	Elementos emergentes (open-coding)	Hallazgos
Acciones de consolidación de los aprendizajes y su efectividad	Resultados de la evaluación diagnóstica	¿Cómo son los resultados de la evaluación diagnóstica de las estudiantes de 5° en el área de inglés?			
		¿Cómo comunicó a sus alumnas los resultados de la evaluación diagnóstica?			
		¿Qué dificultades se identificó en el proceso de evaluación diagnóstica?			
	Actividades de reforzamiento y de extensión escolar	En el presente año escolar 2022 ¿Qué actividades de reforzamiento realizó para promover las competencias del área de inglés en las estudiantes del 5° del nivel secundario?			
		¿Qué competencia reforzó en las actividades de reforzamiento?			
		¿Qué actividades de extensión o tareas planteo para que las estudiantes de 5° convaliden sus aprendizajes?			
		¿Por qué seleccionó esas actividades?			

		¿Qué tipo de materiales elaboró o adaptó usted para la continuidad para los aprendizajes en el área de inglés?			
		¿Por qué seleccionó este tipo de materiales?			
O.E.3	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.				
Temas preliminares	Subtemas preliminares	Preguntas	Transcripción de entrevista (Código)	Elementos emergentes (open coding)	Hallazgos
Acciones de continuidad de los aprendizajes y su efectividad	Situación de los aprendizajes de los estudiantes en el año escolar 2022.	Según esta competencia y el currículum nacional hay 8 niveles de los estándares que se esperan alcanzar para lograr esa competencia entonces, teniendo en cuenta que tentativamente una estudiante de 5° de secundaria debería estar en el nivel 7° al término y al nivel 8 un nivel destacado haciendo esta reflexión y en esta competencia en específica. ¿En qué nivel de los estándares de la competencia “Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera” se encuentran en la mayoría de las estudiantes de 5° de secundaria? Y ¿por qué?			
		¿En qué nivel de los estándares de la competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” se encuentran en la mayoría de las estudiantes de 5° de secundaria? Y ¿por qué?			

		¿En qué nivel de los estándares de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” se encuentran en la mayoría de las estudiantes de 5° de secundaria? Y ¿por qué?			
		Desde su experiencia docente ¿Qué habilidades del área de inglés han sido las más afectadas en las estudiantes de 5° de secundaria y por qué?			
		¿Cuál es la habilidad más fuerte que resalta más en las estudiantes de 5to de secundaria?			
Otras preguntas		¿Qué recomendaciones realizaría para sostener la recuperación de la continuidad del aprendizaje en el área de inglés?			
		¿Hay algún aspecto adicional que le gustaría comentar acerca de la recuperación de los aprendizajes de la consolidación de los mismos en el área de inglés?			



Anexo 6. Matriz de análisis de grupo focal

Matriz de procesamiento de la información – Entrevistas					
Informantes	Estudiantes (códigos)				
O.E.1	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de recuperación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.				
Temas preliminares	Subtemas preliminares	Preguntas	Transcripción de entrevista (Código)	Elementos emergentes (open-coding)	Hallazgos
Acciones de recuperación de los aprendizajes y su efectividad	Materiales educativos brindados por el docente	¿Qué opinan de los materiales que les brindaron en la carpeta de recuperación sus docentes de inglés para recuperar sus aprendizajes?			
		Y digamos, ¿qué fue lo que pasó para que tú este año 2022 estés en ese proceso de recuperación?, ¿cuáles fueron los factores por los que llevaste tu carpeta de recuperación?			
		¿De qué manera les sirvieron los materiales proporcionados para aprender inglés durante los meses de enero y febrero de este año?			
		Y ¿en qué competencia funcionó mejor la carpeta de recuperación?			
		¿Consideran que los materiales brindados por los docentes les permitieron recuperar todo lo que no aprendieron durante el año 2021 en el área de inglés? ¿Por qué?			

	Tiempo utilizado por los estudiantes.	Desde la experiencia vivida, ¿considera que enero y febrero del 2022 fueron suficientes para que los estudiantes recuperaran los aprendizajes del área de inglés correspondiente a 4to.grado? ¿Cuánto tiempo considera que era suficiente para que recuperen los aprendizajes del área?			
		¿Cuánto tiempo les tomó resolver la carpeta de recuperación? ¿Lograron completarla? ¿Por qué?			
	Orientaciones brindadas	¿Qué pautas u orientaciones les brindaron los docentes de inglés para que puedan desarrollar la carpeta de recuperación?			
		Me puedes contar tu experiencia de cómo resolvieron la carpeta de recuperación ¿Qué ayuda necesitaron para resolver la carpeta? ¿A dónde recurrieron?			
O.E.2	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de consolidación de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.				
Tema preliminar	Subtemas preliminares	Preguntas	Transcripción de entrevista (código del entrevistado)	Elementos emergentes	Temas preliminares
Acciones de consolidación de los	Resultados de la evaluación diagnóstica	En el mes de marzo, ¿cómo fueron evaluados ustedes para reconocer lo que habían aprendido a través de la carpeta de recuperación?			

aprendizaje y su efectividad	Actividades de reforzamiento y de extensión escolar para la consolidación de los aprendizajes	¿Consideran que las actividades que realizan durante las clases les permiten aprender inglés? ¿Por qué? ¿Consideran que las actividades que les dejan los docentes para que las realicen en casa les permiten aprender inglés? ¿Por qué?			
O.E.3	Identificar las coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes y estudiantes de 5to de secundaria sobre la acción de continuidad de los aprendizajes en el área de Inglés y su efectividad, en dos instituciones educativas públicas de Chiclayo 2022, en el contexto de la COVID-19.				
Temas preliminares	Subtemas preliminares	Preguntas	Transcripción de entrevista (código del entrevistado)	Elementos emergentes	Hallazgos
Acciones de continuidad de los aprendizajes y su efectividad	Situación de los aprendizajes de los estudiantes en el año escolar 2022	¿Qué es lo mejor que puede hacer en inglés? ¿Puedes comunicarte oralmente, a leer un texto o a escribir en inglés? ¿De qué manera demuestras estos aprendizajes?			
		Muchas gracias a todos, y para concluir, de todo lo consultado, de todo lo que hemos visto con respecto a la carpeta de recuperación, hemos hablado del tiempo que ustedes utilizan como estudiantes, del trabajo autónomo, hemos hablado de la evaluación diagnóstica, de las actividades que hacemos dentro de las mismas clases, de las tareas que también les pueden			

		dejar, y sobre su situación actual, todos esos aspectos hemos hablado en esta reunión-conversación, ¿hay algún aspecto adicional que les gustaría comentar en general?			
		Y ya para terminar, ¿algo que les gustaría, una reflexión final que me puedan brindar respecto a esta recuperación de los aprendizajes del año pasado? o ¿Cómo les fue el año pasado?			

