

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

**Retos de la educación en un
curso escolar diferente**

Consejo
Escolar
del Estado

Vol. 8/N.º 11/2021



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 8/N.º 11/MAYO 2021

RETOS DE LA EDUCACIÓN EN UN CURSO ESCOLAR DIFERENTE

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Encarna Cuenca Carrión
Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Jesús Jiménez Sánchez
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretaría General

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria General del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Equipo Técnico del Consejo Escolar del Estado:

Miguel Ángel Barrio de Miguel
Marta Almudena Collado Martín
Antonio Frías del Val
Raquel González-Albo Arévalo
Juan Francisco Gutiérrez Jugo
María Soledad Jiménez Benedit

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor
Carme Boqué Torremorell
Sonia García Gómez
Isabel Couso Tapia
Mariano Fernández Enguita
Fátima Guitart Escudero
María Soledad Jiménez Benedit
Begoña Ladrón de Guevara Pascual
María Luisa Martín Martín
Irene Martínez Martín
Sara Moreno Valcárcel
Gonzalo Poveda Ariza
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García
Ainara Zubillaga del Río

Presentación

Encarna Cuenca Carrión **3**

Entrevista

Entrevista a la Subdirectora General de Educación de UNESCO, Stefania Giannini, realizada por el Embajador de la Representación Permanente ante UNESCO, Juan Andrés Perelló **5**

Mirada Institucional

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ante los retos de la pandemia de COVID-19. Equipo COVID. Ministerio de Educación y Formación Profesional **13**

La educación, servicio esencial. Jesús Jiménez Sánchez y Juan Francisco Gutiérrez Jugo. Consejo Escolar del Estado **27**

Artículos

En clase desde la distancia: Experiencias y dificultades del alumnado de secundaria y universitario durante la pandemia de la COVID-19. Daniel Calderón-Gómez, Stribor Kuric Kardelis y Anna Sanmartín Ortí. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de FAD **41**

Educación, pandemia y brechas digitales: Lecciones de un momento insólito. M.^a Rosario González Martín, José Ladera Díaz, M.^a Carmen Mateo Díaz e Ignacio Quintanilla Navarro. Universidad Complutense de Madrid **59**

Consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y la comunidad educativa. M.^a Ángeles Hernández Rodríguez, Antonio Labanda Díez y Amaya Prado Piña. Colegio Oficial de la Psicología de Madrid **73**

El impacto emocional de la pandemia en docentes y alumnado. Toni García Arias. Colegio Joaquín Carrión (San Javier - Murcia) **89**

Experiencias educativas

Aprendizaje y comunicación transmedia. Óscar Martín Centeno. CEIPS Santo Domingo (Algete - Madrid) **107**

En un nuevo día he despertado. Vicent Gracia Pellicer, Cristina Fonet Ausina y M.^a Teresa Sempere Roig. CEIP Verge dels Desemparats (Oliva - Valencia) **123**

Construyendo estructuras de bambú para abrir espacios y mentes. Juan Manuel Cazorla Silva. Institut Josep Lluís Sert (Castelldefels - Barcelona) **137**

IESO Sierra La Mesta. Un centro rural en la vanguardia educativa. Jorge Centeno Blanco e Inés María Torres Soltero. IESO Sierra La Mesta (Santa Amalia - Badajoz) **147**

Aulas Galegas: el puente entre casa y escuela. María Begoña Codesal Patiño, Pilar Ponte Patiño, Lucía Somoza Rey y Susana Vázquez Martínez. (Galicia) **157**

La experiencia de la Fundación Trilema. Carmen Pellicer Iborra. Presidenta de la Fundación Trilema **173**

ntic.educacion.es/cee/revista/n1 |
c.escolar@educacion.gob.es

ISSN 1886-5097
NIPO: 847190742 (IBD)
NIPO: 847190737 (Línea)
DOI 10.4438/1886-5097-PE
Depósito legal: M 24726-2019



Recensiones

Otra educación con cine, literatura y canciones (Jaume Carbonell Sebarroja y Jaume Martínez Bonafé. Barcelona. Ediciones Octaedro, 2020). Albert Sansano Estradera **193**

Déjame en paz... y dame la paga (Javier Urra Portillo. Madrid. HarperCollins Ibérica S.A., 2020). Daniel Alonso Hernán **199**

Castigar no es educar (Lorena García Vega, Madrid. La Esfera de los Libros S.L., 2020). Laura Cejudo Ortega **203**

Cómo educar en tiempos del COVID... o al menos intentarlo (Francisco Cid Fornell, Torraza Piemonte: Amazon Italia Logística S.R.L, 2020). M.^a Josefa Fresnedas Blanco **207**

Presentación

Encarna Cuenca Carrión

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

La revista *Participación Educativa* propone una visión plural sobre el estado de la educación en España, a partir de la experiencia de la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar del Estado. Trata de combinar el rigor en los análisis sobre los temas tratados con el interés para sus destinatarios, centrándose en cada número en un asunto que se considera de particular relevancia.

El número 11 de esta segunda etapa de la Revista lleva por título «Retos de la educación en un curso escolar diferente». La repentina aparición del virus SARS-CoV2 en la localidad de Wuhan (China) en diciembre de 2019, y su expansión durante los meses siguientes, ha representado un reto global sin precedentes. La vida de los ciudadanos se ha visto seriamente afectada y la educación no ha sido una excepción. Por todo ello, hemos pretendido hacer una reflexión, desde muy distintos puntos de vista, de los efectos causados por la emergencia sanitaria en el campo educativo.

La entrevista mantenida con Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de UNESCO, abre esta última entrega de la Revista. La persona de mayor responsabilidad de Naciones Unidas en el ámbito educativo establece un diálogo con el Embajador de la Representación Permanente, Juan Andrés Perelló, sobre los retos que plantea la pandemia y las iniciativas, adoptadas por los gobiernos. Hace especial hincapié en la situación de los colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión, en el que se encuentran las mujeres y las niñas en muchos lugares del mundo, y la importancia de evitar la vulneración de sus derechos y oportunidades.

El primer bloque de contenidos está destinado a la «Mirada Institucional». Los miembros del Equipo COVID del Ministerio de Educación y Formación Profesional aportan algunas claves para conocer las actuaciones e iniciativas llevadas a cabo por el Ministerio en los primeros meses de crisis sanitaria, y ponen de manifiesto la estrecha colaboración con las Comunidades Autónomas. Además, desde el Consejo Escolar del Estado se presenta la actividad de este órgano consultivo durante el último año, en el que se han llevado a cabo actuaciones diversas, enfatizando el papel de la educación como servicio esencial en la sociedad.

En el apartado de «Artículos» se muestran las aportaciones de profesionales de distintos sectores. Desde el Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud de Fad se analizan los efectos de la pandemia en los hogares, la problemática y las dificultades experimentadas por el alumnado de carácter organizativo, tecnológico, psicosocial y estructural. Un equipo de trabajo de la Universidad Complutense pone el foco de su estudio en la brecha digital, como una categoría que no es propiamente educativa sino que afecta al ejercicio completo de la ciudadanía activa, y analiza la forma en la que la pandemia y la no presencialidad han supuesto un gigantesco experimento educativo. El Colegio de Psicólogos de Madrid se centra en las consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y la comunidad educativa. Finalmente Toni García Arias, director del Colegio Joaquín Carrión de San Javier, aborda, desde su visión como docente, los impactos emocionales en el profesorado, el alumnado y las familias ante un curso irregular.

A los artículos se suma un tercer bloque de contenidos destinado a las «Experiencias educativas». Con ellas, en primer lugar, se pretenden reflejar las iniciativas llevadas a cabo por centros de educación primaria y secundaria en cuatro Comunidades Autónomas, actuaciones que les han permitido afrontar con éxito la educación ante la emergencia sanitaria. El CEIPS Santo Domingo de Algete (Madrid) muestra su proyecto educativo basado en la comunicación y apoyado en la tecnología que da un papel activo al alumnado, fomentando la creación de contenidos audiovisuales transmedia. El CEIP Virgen de los Desamparados de Oliva (Valencia), un centro que se define a sí mismo como una escuela que escucha y aprende, nos cuenta su experiencia en la creación de un musical y cómo el trabajo cooperativo y la representación final se vieron afectados, y a la vez enriquecidos, por la pandemia. El Institut Josep Lluís Sert de Castelldefels (Barcelona) ha puesto en marcha la construcción de una serie de estructuras de bambú, un proyecto respetuoso con el medio ambiente en colaboración con el colegio de arquitectos de Cataluña, que pueden ser utilizadas como espacios educativos y de ocio al aire libre. Finalmente el IESO Sierra La Mesta de Santa Amalia (Badajoz) ha puesto de manifiesto que las metodologías activas, el trabajo por competencias

y la utilización de espacios alternativos han dado buenos resultados tanto en situaciones de confinamiento como de semipresencialidad.

A la experiencia de estos centros se suman otros dos ejemplos. Ante la situación excepcional del cierre de las escuelas en marzo de 2020 surgió el sitio web *Aulas Galegas*. Se trata de un portal educativo creado como respuesta al confinamiento por un grupo de docentes que ofrecían al profesorado de la Comunidad Autónoma una amplia variedad de contenidos y recursos didácticos en gallego, una iniciativa solidaria y singular. La Fundación Trilema se define como un equipo de docentes apasionados por la educación. En su artículo comparten un modelo educativo caracterizado por la innovación y la gestión del cambio, y destacan las decisiones que han tomado en estos meses para mantener su identidad y completar con éxito su misión educativa.

Por último se incluyen las reseñas de cuatro libros y queremos agradecer la colaboración de los autores de estas reseñas. Los textos han sido seleccionados para apoyar las cuestiones que preocupan en la educación actual, tales como las actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia los padres y madres, la visión del castigo como un modo poco efectivo, e incluso perjudicial, para el desarrollo integral del menor, o la utilización del cine la literatura

y las canciones como vehículo educativo. Además, se presenta un breve manual que incluye consejos sobre cómo educar en tiempos de pandemia.

Quiero hacer una mención especial a las fotografías que ilustran la Revista. La pandemia está afectando a casi todos los aspectos de la vida cotidiana, incluida la necesidad tan humana de conectarse a la cultura. La cuarentena obligó a la cancelación de espectáculos musicales y teatrales, al cierre de las salas de cine, los museos y las galerías de arte. Algunos de ellos tuvieron que recurrir al formato *online* adaptándose a una nueva realidad y buscando formas de supervivencia. Sin duda todas las manifestaciones artísticas son un elemento esencial que contribuye a completar la educación integral de los individuos. Por ello, queremos rendir un pequeño homenaje a los museos de España, y a la vuelta a la cultura en general, a través de las imágenes de algunos edificios emblemáticos distribuidos por nueve Comunidades Autónomas, fotografías que acompañan a los artículos de esta edición de Participación Educativa.

Asimismo, deseo expresar mi agradecimiento al Consejo Asesor y el Consejo de Dirección de la Revista, a los autores y autoras de los artículos por sus valiosas contribuciones y al equipo técnico del Consejo Escolar del Estado.

Entrevista

Entrevista a la Subdirectora General de Educación de UNESCO, Stefania Giannini, realizada por el Embajador de la Representación Permanente ante UNESCO, Juan Andrés Perelló.

Stefania Giannini fue nombrada Subdirectora General de Educación de UNESCO, en mayo de 2018, convirtiéndose en la persona de mayor responsabilidad de Naciones Unidas en este ámbito. Ha dedicado su carrera a promover la educación como derecho fundamental, con el objetivo de forjar sociedades más inclusivas y equitativas. Doctora en lingüística, fue Rectora de la Universidad para Extranjeros de Perugia (2004-2012), una de las primeras mujeres rectoras y en ese momento la más joven de toda Italia. Durante estos años, ha coordinado diferentes proyectos internacionales en el ámbito de la educación superior y de la investigación, contribuyendo a mejorar la cooperación universitaria entre Europa y otros países. Como senadora de la República de Italia (2013-2018) y Ministra de Educación, Universidades e Investigación (2014-2016), elaboró y puso en marcha una reforma estructural del sistema educativo italiano, basada en la inclusión social y en la sensibilización cultural. Ha presidido también el Consejo de Competitividad de la Unión Europea durante la presidencia italiana (julio-diciembre de 2014), donde trabajó en la promoción de la creatividad, el patrimonio cultural y la innovación como herramientas del diálogo entre las diferentes poblaciones con miras a prevenir la radicalización y el extremismo.



Juan Andrés Perelló (Buñol - Valencia), es licenciado en Derecho por la Universidad de Valencia y abogado en ejercicio del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia. Entre otros cargos, ha sido alcalde de Buñol (de 1991 a 1995), diputado en las Cortes Valencianas en varias legislaturas, senador (de 2007 a 2009) y eurodiputado (de 2009 a 2014).

Durante su carrera profesional ha ejercido como Vicepresidente de la Asamblea Parlamentaria Euro latinoamericana (EUROLAT, entre 2010 y 2014); miembro de la Delegación del Parlamento Europeo para las relaciones con IRAK; miembro de ACM (Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas del Mediterráneo); Presidente de los Intergrupos Parlamentarios por la Paz en el Sáhara Occidental, entre 2006 y 2008, y Presidente de la Fundación Europa para la Democracia, la Cultura y la Solidaridad. Ha sido colaborador de diversos medios de comunicación y ha publicado una novela. También ha sido responsable del Área de Justicia, Libertades y Nuevos Derechos de la Ejecutiva Federal del PSOE. Desde agosto de 2018 es Embajador Delegado Permanente de España ante UNESCO.

Juan Andrés Perelló – En primer lugar, permítame agradecerle su amable colaboración con la Revista «Participación Educativa» del Consejo Escolar del Estado, que, como sabe, es el máximo órgano de representación educativa en España.

Comenzaré por recordar que Naciones Unidas acaba de celebrar, el pasado 24 de octubre, el 75 Aniversario de la organización. Muchos e importantes logros se han ido alcanzando en estos años, desde 1945. ¿Cuál es su valoración de estos 75 años? ¿Cuáles son los objetivos prioritarios para el futuro a medio y largo plazo?

Stefania Giannini – La Carta de las Naciones Unidas es un acto de fe en la humanidad, en su capacidad de actuar juntos para promover la paz, la dignidad y la justicia sobre la base de los derechos humanos. Tras la devastación producida, en menos de 50 años, por dos guerras mundiales y el intento de eliminar

una raza entera, esta creación de Naciones Unidas reafirmó el hecho de que la cooperación internacional era la única forma de no repetir la historia. Por supuesto, el mundo ha cambiado drásticamente en el transcurso de 75 años, política, económica y socialmente.

Pero los principios y valores sobre los que se fundó la ONU no han perdido nada de su barniz. El compromiso universal con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y el Acuerdo Climático de París, dan testimonio de la posibilidad de respaldar una visión compartida del futuro que sea más inclusiva, justa y sostenible. La globalización se ha acelerado, impulsada por los avances tecnológicos, mientras que la crisis climática y la pandemia de COVID-19 han expuesto la profundidad de nuestra interdependencia, exigiendo respuestas colectivas. El

multilateralismo es la única respuesta, pero tiene que evolucionar. Como afirma con frecuencia el Secretario General de la ONU, «nuestro mundo necesita un multilateralismo más interconectado, inclusivo y eficaz, que incorpore nuevos actores, desde la juventud hasta la sociedad civil, el mundo académico y el sector privado».

Juan Andrés Perelló – El lema de UNESCO es «Construir la paz en la mente de los hombres» y esa construcción es fundamentalmente una tarea de la educación. ¿Qué iniciativas lleva a cabo la organización para conseguir este objetivo?

Stefania Giannini – Estas palabras fundamentales de nuestra Constitución son, en mi opinión, no solo inspiradoras sino también revolucionarias. Afirman que la mentalidad de paz se adquiere a través de la educación y la exposición a otras culturas que fomentan un sentido de nuestra humanidad compartida. La UNESCO siempre ha defendido una visión humanista de la educación, que refleje el mundo que queremos construir y dote a las generaciones jóvenes de los conocimientos, valores y habilidades para asumir la responsabilidad y actuar por el bienestar de sus comunidades y sociedades. Hoy en día esto es fundamental. El Objetivo de Desarrollo Sostenible en educación incluye una meta específica, la 4.7, que refleja esta misión transformadora, es decir, que tiene como finalidad fomentar el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural y la igualdad de género, construir la paz y promover estilos de vida sostenibles. La educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, áreas en las que lidera la UNESCO, ejemplifican esta misión transformadora. Requiere no solo conocimientos académicos sino empatía, compasión, pensamiento crítico y la capacidad de colaborar y cocrear.

En diciembre de 2020, la UNESCO y sus principales socios, incluido el exsecretario general de la ONU, Ban Ki-moon, lanzaron la «Misión 4.7» para acelerar la transformación de los sistemas educativos de tal manera que estén mejor preparados para responder a los desafíos interconectados de nuestro tiempo. Al abordar el lanzamiento de esta Misión durante el Simposio de la Juventud del Vaticano, su santidad el Papa Francisco citó la Constitución de la UNESCO y afirmó que «en el corazón de los ODS está el reconocimiento de que el Objetivo 4 sobre educación de calidad para todos es una base necesaria para proteger nuestra casa común y fomentar la fraternidad entre los hombres». La educación puede plantar las semillas de la paz dando a cada estudiante las competencias para cuidar de este hogar y planeta común, desde la edad más temprana.

Juan Andrés Perelló– UNESCO es mundialmente conocida, y reconocida, como la organización que se dedica a la preservación del patrimonio. ¿Considera que se deberían hacer más esfuerzos para concienciar a la población de la importancia a la educación? ¿Cree que la Agenda 2030, y especialmente el Objetivo 4 sobre la educación de calidad para todos, puede ayudar a este impulso?

Stefania Giannini – La singularidad de UNESCO se deriva de su mandato que abarca la educación, la cultura y las ciencias. No son compartimentos aislados. Hoy en día, revalorizar los enfoques multidisciplinares es la mejor estrategia para comprender y abordar los complejos desafíos de nuestro tiempo. Tomemos, por ejemplo, los vínculos entre el conocimiento indígena y el cambio climático, o entre la preservación de la diversidad cultural y la salvaguardia de las lenguas. El patrimonio cultural, tangible o intangible, es la puerta de entrada para apreciar la riqueza de nuestra diversidad cultural, el tejido de las civilizaciones, pero también la verdad de nuestra humanidad común. En los últimos años, UNESCO ha estado desarrollando una relación más estrecha entre la cultura y la educación precisamente para fomentar este entendimiento. **Esto tiene para mí un significado muy especial.** Por ejemplo, el proyecto conjunto UNESCO-Unión Europea, sobre la participación de los jóvenes para una Europa inclusiva y sostenible, ha abierto el camino para nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje con patrimonio vivo en las escuelas primarias y secundarias. Cuando se reconoce y se comparte, especialmente a una edad temprana, el patrimonio cultiva el respeto y el aprecio por la diversidad cultural, facilita el diálogo intercultural y contribuye a sociedades más resilientes, pacíficas e inclusivas.

Juan Andrés Perelló – ¿Sería conveniente incorporar a la Agenda 2030 consideraciones, propuestas o indicadores que permitan valorar mejor los retos educativos, sociales y económicos que plantea la pandemia a nuestra sociedad?

Stefania Giannini – La dimensión educativa de la pandemia es fundamental y no menos importante que sus dimensiones sanitaria y económica. El marco de seguimiento de la Agenda 2030 está bien diseñado para ayudar a evaluar el impacto a medio plazo de la pandemia, especialmente en resultados como las posibilidades de que los niños y jóvenes completen 12 años de educación y logren, al menos, un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. Si bien algunos países no habían proporcionado datos relevantes antes de 2020, UNESCO estará en disposición de informar a la comunidad internacional sobre los efectos educativos generales de la pandemia de COVID-19, a medida que surjan gradualmente.

En cuanto al seguimiento de las respuestas a corto plazo, UNESCO ha estado vigilando el cierre de las escuelas desde el comienzo de la crisis. Además, en colaboración con sus socios, ha realizado dos rondas de recogida de información en mayo y octubre y ha publicado un informe sobre ambas en noviembre. Este esfuerzo informativo tiene continuidad, agregando otros datos de interés, según lo acordado en el Encuentro Mundial de Educación, que UNESCO convocó en octubre. Por ejemplo, las próximas encuestas previstas para el mes de enero aportarán información sobre los presupuestos de educación y sobre si los países ofrecen clases de apoyo, fundamentales para garantizar que los estudiantes más desfavorecidos no se queden atrás.

Juan Andrés Perelló – *La pandemia de COVID-19 ha transformado nuestras vidas en todos los sentidos, y también en el aspecto educativo. ¿Cuáles son los principales desafíos de la educación en tiempos de pandemia? ¿Cómo podríamos superar la brecha digital cuando se estima que casi el 50% de la población estudiantil no tiene acceso a Internet?*

Stefania Giannini – El impacto ha sido la mayor disrupción jamás experimentada en educación: imagínese que, en el apogeo de la pandemia, el 90% de la población estudiantil mundial (1.600 millones de estudiantes) se vieron afectados por el cierre de escuelas. Desde el principio, UNESCO advirtió que este cierre afectaría de manera desproporcionada a los más vulnerables y exacerbaría una crisis educativa preexistente. El derecho a la educación se ha asociado de manera irreversible con el acceso a la conectividad y los dispositivos. La realidad es que más de 450 millones de estudiantes no tenían acceso a soluciones de aprendizaje a distancia y que el 40% de los gobiernos carecían de las medidas necesarias para llegar a los estudiantes más desfavorecidos. El coste es alto, en términos de deficiencias educativas y riesgo de abandono en todos los niveles del sistema.

Para apoyar la continuidad del aprendizaje y abordar la brecha digital, necesitamos nuevos modelos de partenariado. Esta situación llevó a UNESCO a establecer, al comienzo de la crisis, una Coalición Mundial por la Educación que ahora incluye a unos 160 socios públicos y privados activos en unos 70 países, para apoyar la continuidad del aprendizaje. Telefónica y Profuturo se encuentran entre estos socios. Recordemos que el 50% del mundo simplemente se encuentra al margen de la revolución digital. Una recuperación inclusiva solo puede ocurrir con una alianza global para la inclusión digital.

Juan Andrés Perelló – *Los programas de saneamiento e higiene parecen ahora más necesarios que nunca. ¿Se han puesto en marcha desde UNESCO nuevas*

medidas o iniciativas para concienciar a la población infantil, sobre todo en países y colectivos vulnerables?

Stefania Giannini – La pandemia de COVID-19 ha demostrado la importancia de implementar programas de salud e higiene sostenibles. Estos programas son esenciales para garantizar que todas las instituciones educativas sigan siendo entornos de aprendizaje seguros para el alumnado, los docentes y otro personal escolar. UNESCO contribuyó a la redacción del Marco para la reapertura de escuelas, en colaboración con UNICEF, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos. Este documento proporciona un conjunto de recomendaciones prácticas para guiar a los gobiernos a considerar, según el contexto local y la evidencia científica más reciente, por qué, cuándo y cómo tiene sentido reabrir las escuelas de una manera segura e inclusiva. Incluye mensajes contundentes sobre la importancia de contar con protocolos de saneamiento e higiene en las escuelas.

Además, UNESCO contribuyó, en colaboración con la OMS y otras agencias y socios de Naciones Unidas, a documentar todas las preguntas y respuestas sobre COVID-19 en una guía práctica para niños y adolescentes. Esta guía ofrece valiosos consejos y proporciona las claves para tomar todas las medidas recomendadas de salud e higiene. También hemos desarrollado vídeos educativos que brindan consejos a los jóvenes sobre cómo mantenerse seguros después del cierre y cuando las escuelas reabran.

La pandemia ha puesto de relieve la necesidad de enfoques más multisectoriales para proteger y promover la salud y el bienestar de los estudiantes y de toda la comunidad escolar, desde una perspectiva física, social y emocional. Para ayudar a las escuelas a convertirse en entornos promotores de la salud, UNESCO ha publicado una serie de recursos y ha lanzado una iniciativa de colaboración que desarrolla un informe de situación mundial sobre la salud escolar y que se publicará próximamente en 2021.

Juan Andrés Perelló – *¿Cómo cree que ha afectado el confinamiento prolongado a estudiantes, docentes y profesorado, no solo en los aspectos pedagógicos sino también en su educación emocional?*

Stefania Giannini – Muchos niños, niñas y familias han estado sometidos a un enorme estrés durante este período: pérdida de ingresos, confinamiento, separación y aislamiento. Ahora más que nunca, se ha puesto en evidencia que las escuelas no son solo lugares de aprendizaje, sino que también fomentan las relaciones personales y brindan protección social y servicios vitales. El aprendizaje se produce a través de la interacción, con compañeros y con el profesorado. Puede estar mediada por la tecnología, pero

ninguna tecnología puede reemplazar a un docente ni al entorno escolar. Save the Children y otras organizaciones han realizado estudios sobre el impacto en la salud mental de niños y niñas. Nuestra encuesta de Cátedras UNESCO, a nivel universitario, llegó a la conclusión de que el aislamiento social, la ansiedad generalizada y las preocupaciones financieras se consideraron entre los principales desafíos a los que se enfrentaban los estudiantes que trabajaban a distancia.

El lado positivo es precisamente que la pandemia ha puesto de manifiesto las interrelaciones entre la dimensión académica y socioemocional del aprendizaje. Poner más atención en las habilidades socioemocionales es crucial para la recuperación del aprendizaje y una clave para mejorar el rendimiento. Estas habilidades ayudan a los niños y jóvenes a lidiar con sus emociones, construir relaciones saludables y desarrollar empatía y compasión. La educación necesita despertar y nutrir estas cualidades humanas.

Juan Andrés Perelló – *Las mujeres y las niñas constituyen la mitad de la población mundial, pero a menudo se enfrentan a situaciones discriminatorias. ¿Cree que la pandemia les ha afectado especialmente?*

Stefania Gianinni – La experiencia nos dice que los brotes de salud pública tienen distintos impactos de género; lo vimos durante la crisis del ébola. La pandemia de COVID-19 no es diferente. No podemos permitir que esta crisis haga retroceder los avances logrados en la educación de las niñas y agrave las desigualdades de género. UNESCO estima que alrededor de 24 millones de niños y jóvenes, incluidos más de 11 millones de niñas, pueden no regresar a la escuela. La evidencia apunta a un aumento en el matrimonio precoz, el abuso sexual y el embarazo en la adolescencia. Las tensiones económicas y sociales provocadas por la pandemia, así como las restricciones de movimiento, han aumentado drásticamente el número de mujeres y niñas que se enfrentan a una «pandemia paralela» de violencia de género. Debemos asegurarnos de que se eviten estas violaciones de derechos y oportunidades, y que todas las niñas y mujeres jóvenes puedan desarrollar su potencial a través de la educación. La educación de las niñas no afecta solo a ellas, sino a toda la sociedad. Hemos priorizado el género en nuestra respuesta, a través de un buque insignia de la *Global Education Coalition*. Como parte de esta iniciativa, lanzamos la campaña *Keeping girls in the picture* (La educación continúa) para garantizar la continuidad del aprendizaje de las niñas y su regreso seguro una vez que se vuelvan a abrir las puertas de la escuela, junto con materiales de orientación para reconstruir en igualdad de condiciones.

Juan Andrés Perelló – *Europa es una de las zonas del mundo más afectada por la pandemia, y por tanto sus consecuencias se han visto también a nivel educativo. ¿Cree que la Unión Europea ha sabido reaccionar de manera coordinada ante la gravedad de la situación?*

Stefania Gianinni – Lo que puedo decir es que la información y el aprendizaje entre pares han jugado un papel crucial durante este período. Incluso en países con alta conectividad, los gobiernos se enfrentaron con problemas de exclusión e inequidad, al territorio inexplorado en la gestión de exámenes de alto riesgo, al profesorado con falta de competencias digitales. UNESCO organizó varias reuniones ministeriales y numerosos seminarios web durante el año pasado a los que asistieron ministros europeos, responsables políticos, profesorado y estudiantes que dieron testimonio de esta voluntad de encontrar soluciones comunes y compartir conocimientos. A partir de aquí, cada país debe actuar de acuerdo con las recomendaciones de sus autoridades sanitarias. Como tal, las estrategias variaron ampliamente en lo que respecta a la reapertura de escuelas, y algunos países favorecieron un retorno gradual por grupos de edad y otros instituyeron modelos híbridos. No hay respuestas correctas o incorrectas, pero hay que reconocer que cuanto más tiempo permanezcan cerradas las escuelas, más perjudicial será el impacto en el aprendizaje. No es casualidad que, en los periodos de confinamiento posteriores, los gobiernos se hayan esforzado por mantener abiertas las escuelas mientras cierran otros espacios públicos como bares y restaurantes. Finalmente, la Unión Europea está respondiendo de manera integrada con un ambicioso plan para mejorar la educación digital para la educación, la equidad y la calidad.

Juan Andrés Perelló – *España se enfrenta a una crisis sanitaria y económica sin precedentes. Y esta crisis también puede repercutir en el mundo de la educación. ¿Qué consejos daría a nuestra comunidad educativa para afrontar este reto?*

Stefania Gianinni – Nuestro consejo es adoptar un enfoque integral, que implique la consulta y comunicación con todos los actores que intervienen en el sistema educativo. Es una cuestión de respeto, de escuchar a todos los que están al frente de la enseñanza y el aprendizaje. La clave es apoyar a estudiantes y profesorado, garantizar los recursos adecuados para la seguridad y la protección, y tener en cuenta el bienestar social y emocional. De cara al futuro, UNESCO y la Internacional de la Educación han pedido que se considere al profesorado como uno de los grupos prioritarios para la vacunación.

No se puede volver a la normalidad después de una crisis como esta. Sin embargo, toda sociedad debe aprovechar los conocimientos que ofrece la innova-

ción y la experiencia obtenida. Es importante evaluar lo que se ha aprendido durante los confinamientos y el cierre de las escuelas y disponer de estrategias claras para abordar las brechas de modo que ciertos grupos de estudiantes no se queden atrás. Puede ser un punto de inflexión para utilizar nuevas pedagogías y enfoques híbridos para abordar la crisis del aprendizaje y proporcionar modelos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos y creativos.

En el Encuentro Mundial de Educación convocado por UNESCO en octubre, el Presidente español Pedro Sánchez afirmó que la modernización del sistema educativo de un país impulsa la transformación de la sociedad, y explicó que la educación y la formación debían convertirse en un asunto político transversal entre ministerios: esta visión social sitúa la educación en el corazón de la recuperación y la resiliencia.

Juan Andrés Perelló – *Ante la pandemia, los Gobiernos han seguido diversas políticas y estrategias, tanto en el ámbito de medidas sanitarias como en el educativo, que varían desde el cierre de las escuelas hasta mantenerlas abiertas en cualquier situación epidemiológica. ¿Qué valoración le merecen estas estrategias y cuál le parece la más adecuada?*

Stefania Gianinni – Más que hacer valoraciones sobre las estrategias adoptadas, nuestra responsabilidad con nuestros socios de Naciones Unidas es brindar orientación. Como indiqué anteriormente, esto es lo que hemos hecho, para ayudar a los responsables en la toma de decisiones a cubrir las necesidades y garantizar que se implementen todas las medidas para minimizar el riesgo y proteger la salud, la seguridad y el bienestar. La luz verde tiene que venir de las autoridades sanitarias. La decisión de cerrar o reabrir escuelas debe guiarse por un enfoque basado en el riesgo.

Esta decisión tiene que tener en consideración la epidemiología de la COVID-19 a nivel local, la capacidad de las instituciones educativas para adaptar su sistema y operar de manera segura, y la amplia gama de medidas de salud pública que se están implementando fuera de la escuela.

Una vez más, debo enfatizar que los cierres prolongados de escuelas tienen consecuencias dramáticas en el aprendizaje, la equidad y el bienestar, especialmente para los niños, niñas y jóvenes más vulnerables y marginados.

Juan Andrés Perelló – *En estos últimos meses se ha acelerado el proceso de desarrollo de nuevas metodologías didácticas centradas en la enseñanza semipresencial y a distancia. ¿Considera que, una vez superada la epidemia, estas modalidades de enseñanza van a pasar a formar parte de nuestros sistemas educativos y, si es así, en qué medida?*

Stefania Gianinni – Definitivamente. La pandemia de COVID-19 ha acelerado y globalizado un cambio que ya se estaba produciendo, no solo por la digitalización, sino también por una conciencia extendida de que el aprendizaje tiene lugar en múltiples entornos y en diferentes momentos: a lo largo de la vida y durante toda la vida. Es probablemente una de las lecciones más importantes que hemos aprendido durante el cierre de escuelas, que las trayectorias ideales no son la norma y que necesitamos diversificar los formatos. Esto incluye aprendizaje virtual, digital, mixto y a distancia. Lamentablemente, aunque la mayoría de los países han realizado importantes esfuerzos para adaptar su infraestructura, en términos de dispositivos, plataformas y recursos educativos, se ha hecho muy poco para transformar las pedagogías y ajustarse a estos nuevos entornos y necesidades.

Antes de la pandemia, el aprendizaje híbrido y a distancia ayudaba a acercar la educación a los hogares y a los estudiantes en comunidades remotas o en circunstancias difíciles, y los docentes necesitaban desarrollar pedagogías para abordar la diversidad de necesidades y capacidades. La pandemia solo ha revelado la urgencia de equipar a todos los educadores con el conocimiento y las habilidades pedagógicas para usar combinaciones de métodos tradicionales, de baja / alta tecnología, en línea / sin conexión a la red para ubicar el aprendizaje y adaptarse a todas las vías educativas. La crisis de la pandemia de COVID-19 es, por tanto, una oportunidad para repensar la enseñanza y hacer un balance de la creatividad, la innovación y la experimentación desarrolladas en todo el mundo.

Juan Andrés Perelló – *La formación de futuros hombres y mujeres científicos e investigadores se ha revelado más necesaria que nunca. ¿Qué pueden hacer los Estados para potenciar la enseñanza de las ciencias y la tecnología?*

Stefania Gianinni – Los científicos e investigadores cualificados son esenciales no solo para impulsar la innovación, sino también para garantizar nuestro bienestar, para apoyar un crecimiento que beneficie a todos y permita un futuro más sostenible. Por lo tanto, necesitamos que tanto las niñas como los niños se involucren en la ciencia y la tecnología desde el principio. En primer lugar, los Estados pueden hacerlo fomentando los métodos pedagógicos que estimulen el interés y el disfrute de los estudiantes por las materias científicas. Este impulso puede incluir la vinculación de la enseñanza con problemas de la vida real, el uso de ejercicios prácticos, la creación de proyectos colaborativos y la pedagogía respaldada por la tecnología, como los juegos. En segundo lugar, los Estados deben asegurarse de invertir en las niñas, que son una enorme población sin explotar para promo-

ver la ciencia en beneficio de todos. Las niñas tienen muchas menos probabilidades que los niños de estudiar una carrera universitaria de ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas. Y esta situación se produce a pesar de que su rendimiento es, al menos, tan bueno como el de los niños en muchos países. Para abordar este desfase, los Estados pueden promover medidas que garanticen que los docentes y los orientadores profesionales estén capacitados para ayudar a las niñas a cursar materias de ciencia y tecnología. Las imágenes falsas de la ciencia y la tecnología también se pueden deconstruir empleando mujeres científicas que fueron modelos y mentoras, y eliminando los prejuicios en la enseñanza y el aprendizaje.

Juan Andrés Perelló – *Los seres humanos mantenemos una relación complicada con la Naturaleza. Esto se evidencia en problemas como el cambio climático y la aparición de nuevas enfermedades, situaciones que inquietan cada vez más. ¿Qué podemos hacer para dejar a nuestros descendientes un planeta habitable donde puedan vivir en armonía con la Naturaleza?*

Stefania Gianinni – Invertir en educación para el desarrollo sostenible. No es una materia nueva en el plan de estudios, sino una reorientación para conectar el aprendizaje con la vida, con resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración y creatividad para nutrir una conciencia global, un sentimiento de responsabilidad hacia los demás, hacia el mundo que nos rodea y el planeta. Esto implica un cambio en los enfoques del aprendizaje para conectar mejor la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual, para unir corazones y mentes. El enfoque se centra en el alumnado, es inclusivo y participativo. Fomenta proyectos para aumentar la sostenibilidad desde el reciclaje de desechos hasta el almacenamiento de agua o el uso de energía solar, y aprovecha la participación de la comunidad. UNESCO acaba de lanzar un nuevo marco global denominado «EDS para

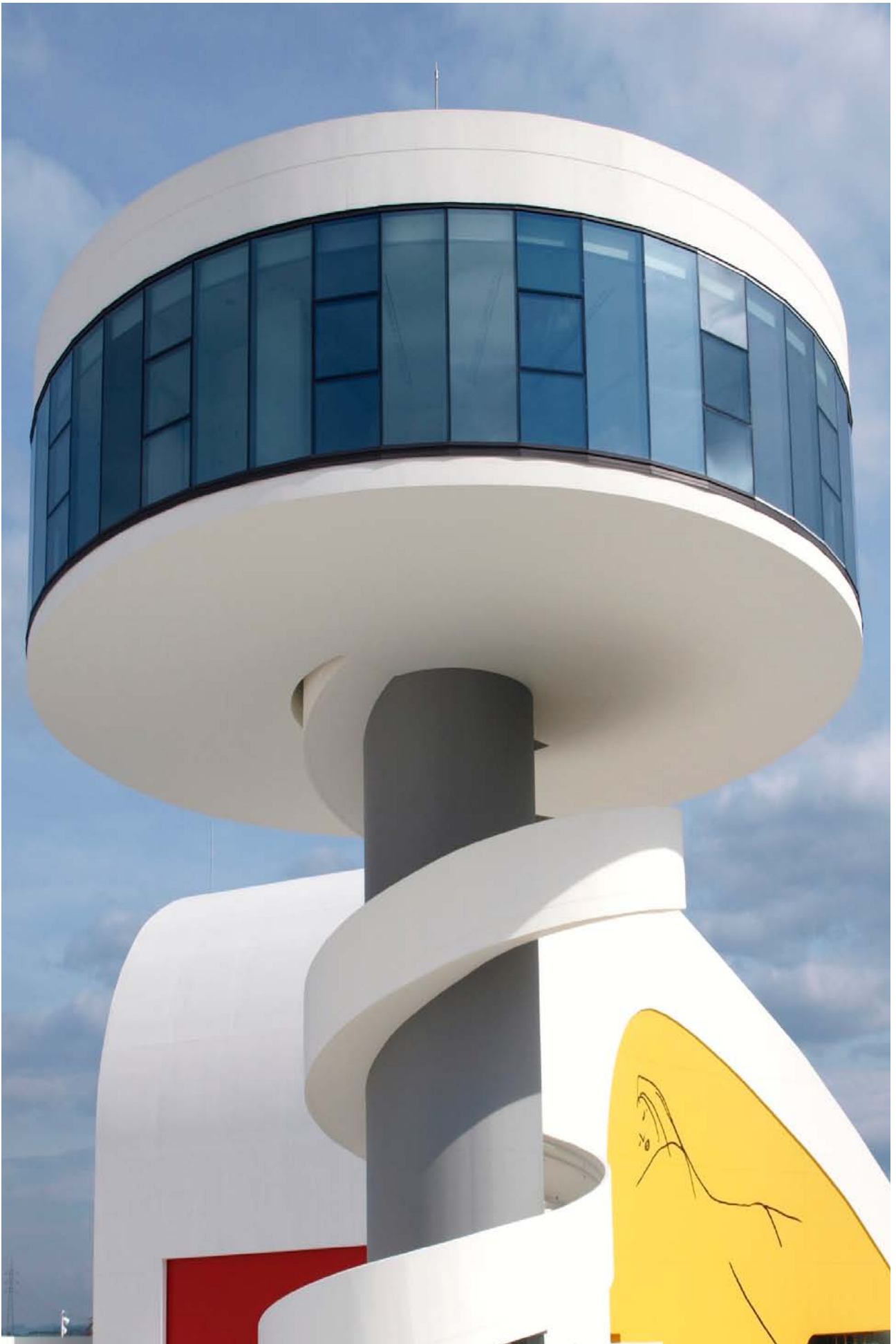
2030». La Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, que tendrá lugar en mayo de 2021, será una ocasión para que nuestros Estados miembros presenten sus iniciativas para llevar la naturaleza y el desarrollo sostenible al aula. De cara a la COP26, debemos asegurarnos de que la educación sea reconocida como una dimensión integral de la lucha contra el cambio climático, equipando a los estudiantes con las habilidades necesarias y fomentando la conciencia ecológica.

Juan Andrés Perelló – *Ante esta situación, ¿considera que hay margen para la esperanza?*

Stefania Gianinni – Me apasiona la educación; no estaría en esta posición si no creyera en su poder transformador para abrir ventanas en nuestros corazones y mentes, para traer esperanza, expandir nuestras libertades y hacer de nuestro mundo un lugar mejor y más seguro. La educación es la piedra angular de la paz y el desarrollo sostenible, y es un proceso que dura toda la vida. Por supuesto, estoy profundamente preocupada por el impacto del cambio climático, por el aumento de la intolerancia y el discurso de odio, por el deterioro de los valores democráticos. Pero también percibo una corriente muy fuerte en todos los niveles para transformar la educación y veo a jóvenes de todo el mundo actuando con una conciencia global para cuidar de los demás, de nuestras sociedades y del planeta. En todos los niveles de educación, este es un momento decisivo para impulsar la transformación para el bien común. La Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que será acogida por el Gobierno en España en octubre de 2021, será una oportunidad para crear una plataforma global que inspire conexiones más estrechas entre el aprendizaje, la investigación y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que siguen siendo el plan más ambicioso para lograr un mundo mejor.

MIRADA INSTITUCIONAL





Óscar Niemeyer (2011). *Centro Niemeyer (Detalle)*. Avilés (Principado de Asturias).
Aliance, CC BY-SA 3.0 < <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0> >, vía Wikimedia Commons.

Centro Niemeyer - (Avilés - Asturias) (2011)

Centro cultural diseñado por el arquitecto brasileño Óscar Niemeyer, situado en la ciudad asturiana de Avilés. Levantado junto a la ría, contrasta con el casco antiguo de la villa y la tradicional imagen industrial de la zona. Dispone de una variada oferta de salas que permiten la celebración de todo tipo de actividades y eventos empresariales, culturales y sociales.

Consta de cuatro elementos: el Edificio Polivalente, el Auditorio, la Cúpula y la Torre. El primero, con una estética en la que domina la línea recta, cumple la función de conectar visualmente los dos elementos de mayor envergadura del conjunto arquitectónico: el Auditorio y la Cúpula. En él se encuentran la sala de cine, espacios para reuniones y conferencias, la cafetería, la tienda-librería y el área de atención al usuario. La Cúpula es un espacio diáfano de aproximadamente 4.000 metros cuadrados destinado a exposiciones y actividades artísticas de diversa índole. Se trata de una semiesfera ejecutada en hormigón proyectado en cuyo interior destaca una lámpara de forma redondeada diseñada por el propio Oscar Niemeyer, así como una imponente escalera helicoidal de gran valor plástico. La Torre constituye un mirador sobre la ría y la ciudad de Avilés. Con 20 metros de altura, posee un acceso helicoidal exterior que se abraza sobre una columna base para llegar al elemento superior, un disco rodeado por ventanales.

Oscar Niemeyer (Río de Janeiro, 1907-2012)

Seguidor y gran promotor de las ideas de Le Corbusier, está considerado uno de los personajes más influyentes de la arquitectura moderna internacional. Fue pionero en la exploración de las posibilidades constructivas y plásticas del hormigón armado. Dentro de sus principales proyectos arquitectónicos destaca la construcción de Brasilia como nueva capital de su país durante los años 60. Fue uno de los principales responsables del equipo que diseñó la sede de la Organización de las Naciones Unidas en Nueva York.

Además, el arquitecto brasileño fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias en 1989. En 2006 decide sumarse a los actos conmemorativos del 25.º aniversario de la Fundación Príncipe de Asturias y sobre un papel en blanco comenzó a trazar las primeras curvas del Centro Niemeyer. Aquellos originales trazos, realizados con un grueso rotulador negro, se han convertido en su única obra en España y una de las pocas de Europa, que el propio Niemeyer califica como su «obra más importante y querida en el exterior de Brasil».



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL ANTE LOS RETOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19

THE SPANISH MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING AND THE CHALLENGES OF THE PANDEMIC

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Comisión COVID.

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha supuesto una gran disrupción en el sistema educativo español que ha llevado a alumnado, familias, profesionales y administraciones a actuar para superar y adaptarse a todos los cambios que temporal o permanentemente va a suponer esta crisis. En este proceso repentino e imprevisto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha puesto todos los medios humanos, económicos y materiales de que dispone para apoyar al sistema educativo español ante los diferentes retos y situaciones que se han ido planteando. Este artículo es un resumen de las actuaciones más destacadas que se han realizado con ese objetivo desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional en esos momentos. Se pretende resaltar especialmente la colaboración entre las diversas administraciones, los cambios normativos que se han realizado para flexibilizar el sistema y hacerlo más adaptable a estos cambios, y los enormes recursos que se han movilizado durante este periodo.

Palabras clave: COVID-19, crisis, recursos educativos, normativa básica, evaluación, titulación, flexibilidad, cooperación territorial.

Abstract

The COVID-19 pandemic has caused an unprecedented disruption to the Spanish educational system. Students, families, professionals and administrations were forced to react and take the necessary steps to overcome this crisis and to adjust to all the temporary or permanent changes arising from it. In this sudden and unforeseen process, the Ministry of Education and Vocational Training has made all the human and material resources available to support the Spanish educational system and to face the different challenges and difficult situations. This article is a summary of the most outstanding actions that have been carried out with this aim in mind during that period. It is also intended to highlight the excellent collaboration between the various administrations, the regulatory changes that have been introduced to make the system more flexible and more adaptable, and the huge amount of resources that have been allocated during this period.

Key Words: COVID-19, crisis, educational resources, basic regulations, evaluation, qualification, flexibility, territorial cooperation.



1. Introducción

Este artículo pretende presentar las diversas actuaciones que el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) ha desarrollado desde marzo hasta diciembre de 2020 para hacer frente a la crisis provocada por la pandemia.

El MEFP es un actor fundamental e imprescindible en el sistema educativo español, pero no es el único. Por ello, lo primero que se debe señalar es que este artículo no recoge el elemento más importante y decisivo en la excelente adaptación que ha desarrollado el sistema educativo español ante esta crisis, que no es otro que el esfuerzo del profesorado, del alumnado y de las familias por buscar vías alternativas a las tradicionales para que la interrupción del aprendizaje y enseñanza fuese la menor posible.

Sin este enorme esfuerzo desinteresado, rápido e intenso del profesorado, del alumnado, de las familias y de todos los otros profesionales implicados no hubiese sido posible lograr lo que se ha conseguido este año difícil transcurrido desde que comenzó esta crisis. Y, por ello, se quiere aprovechar el principio de este artículo para, desde la Comisión COVID del MEFP, hacer un reconocimiento especial a todas esas personas que han aportado lo mejor de sí mismas para que el sistema educativo español siga funcionando.

Este artículo tampoco recoge el excelente trabajo de organización, planificación y gestión que desarrollaron las administraciones autonómicas que, en un país descentralizado como España, son los máximos responsables de la gestión de la educación en cada uno de los territorios. Nunca en nuestra historia reciente se ha manifestado con tanta contundencia la importancia de reforzar y mantener el equilibrio entre autonomía y unidad que consagra nuestra Constitución como en esta situación de emergencia.

El objetivo es explicar los esfuerzos que el MEFP, y los organismos que dependen de este departamento ministerial, han realizado para intentar impulsar y apoyar todo ese proceso.

Para una visión más amplia, concreta y exhaustiva de todas las actuaciones educativas realizadas por las Administraciones educativas españolas se recomienda leer el Estudio que ha realizado el Consejo Escolar del Estado, y para cuestiones más concretas sobre las diversas actuaciones y programas, se recomienda consultar las páginas web del MEFP y de las comunidades autónomas (CC. AA.), desde las que se ha realizado un esfuerzo para difundir al máximo todas las guías, materiales, recursos y otros documentos que se han generado en el ámbito virtual en estos meses.

2. La primera reacción

La entonces epidemia de «coronavirus» empezó a conocerse en occidente en enero de 2020, pero hasta mediados de marzo no se pensaba que podría convertirse en una pandemia tan intensa que obligara a tomar medidas generalizadas de cierre de la enseñanza presencial. Como primer paso algunas Comunidades Autónomas suspendieron la enseñanza presencial, en ejercicio de sus competencias, y el 14 de marzo el Gobierno decidió aprobar el segundo estado de alarma en el actual periodo democrático que provocó el cierre de toda la enseñanza presencial como una de las medidas básicas para controlar la que ya se había convertido en pandemia mundial. En consecuencia, en esa semana el MEFP comenzó a trabajar en adaptar el sistema educativo a esta coyuntura repentina, imprevista y sin precedentes, para salvaguardar al máximo la continuidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En primer lugar, se introdujo el artículo 10 en el Real Decreto Ley 7/2020, de 12 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes para responder al impacto económico de la pandemia de COVID-19. Este artículo planteaba una primera medida autorizando a las administraciones educativas a adaptar el límite mínimo de días lectivos, al que se refiere la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) a las necesidades derivadas de las medidas de contención sanitaria y a la interrupción de actividades lectivas presenciales, cuando se hubieran sustituido tales actividades por otras modalidades de apoyo educativo al alumnado.

Por otro lado, el artículo 9 del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19, suspendió la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, incluida la enseñanza universitaria. Al mismo tiempo estableció que se mantendrían las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online*, siempre que resultase posible.

2.1. Recursos en línea

Una de las primeras iniciativas, una vez adoptado el estado de alarma, fue colgar en Internet todos los recursos educativos disponibles. Ese trabajo se canalizó fundamentalmente a través de la web «Aprendo en casa» creada por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado). En ella se agruparon muchos contenidos o se abrieron espacios para los diversos colectivos afectados, entre los que se pueden destacar los siguientes:

- Se compartieron todos los materiales de Formación Profesional a distancia disponibles. En total, 1.162 módulos profesionales de 104 títulos de los 181 títulos y cursos de especialización con los que contamos en la actualidad.
- Se abrió el acceso a los materiales a distancia del Centro de Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), que originalmente estaba diseñado para el alumnado en el exterior o con características que les impiden realizar una escolarización ordinaria.
- Se abrió un espacio con informaciones de interés para docentes sobre recursos (aplicaciones, materiales *online*, canales de YouTube), formación y apoyo e iniciativas de diversas entidades privadas (herramientas de comunicación, plataformas para el aprendizaje, plataformas de contenidos educativos).
- Se creó un espacio para las familias con, entre otras cosas, aplicaciones educativas organizadas en niveles y áreas de contenidos, aplicaciones informáticas para la atención a la diversidad, un subapartado denominado «Profes en casa», una lista de canales de YouTube organizados por área temática, o la sección «Museos virtuales».
- Y también se incluyó un espacio para recoger las principales iniciativas desarrolladas por las Comunidades Autónomas en su ámbito de competencias y territorio.

2.2. «Aprendemos en casa» en TVE

El MEFP puso en marcha, en pocos días, en colaboración con *Radio Televisión Española* (RTVE), el programa educativo «Aprendemos en casa», dirigido a alumnos y alumnas de 6 a 16 años con el objetivo de facilitar el aprendizaje, y que ofrecía cinco horas diarias de programación (parrilla) de lunes a viernes.

«Aprendemos en casa» ponía a disposición del espectador contenidos educativos ligados al currículo escolar de cada una de las etapas educativas y en las materias de: Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Lengua e idiomas y Ciencias Naturales. Este programa se estuvo emitiendo nueve semanas en abierto desde las 9 de la mañana hasta las 14 horas, de lunes a viernes, en *Clan TV* y en *La 2* de TVE.

Se proyectaron un total de 2.117 vídeos educativos proporcionados por más de 110 entidades y personas que colaboraron de manera desinteresada, tales como editoriales, portales educativos, *youtubers*, docentes y otros proveedores de contenidos educativos en línea.

Este programa llegó a casi 11 millones de personas, que contactaron en algún momento con alguno de los programas en alguna de las dos cadenas, y fue reconocido por el Banco Mundial y por la OCDE como ejemplo de desarrollo en el tiempo récord de 11 días.

2.3. Los acuerdos sobre evaluación y titulación

Nuestra Constitución reconoce la competencia exclusiva del Estado en materia de titulación, y normativa educativa básica cuyo desarrollo corresponde a las administraciones autonómicas. Por ello, durante la pandemia, el Gobierno de España ha dispuesto de esa competencia para apoyar las actuaciones de las CC.AA. Especialmente se ha buscado eliminar rigideces innecesarias en los momentos en los que la coyuntura reclamaba una alta capacidad de adaptación del sistema. Estas decisiones normativas, como se verá más adelante en otro apartado de este artículo, se adoptaron en el contexto de la intensificación sin precedentes del diálogo con las administraciones educativas autonómicas.

En esta apuesta por la flexibilidad, destaca especialmente la aprobación de normas tanto en el último trimestre del curso 2019-2020, como al principio del curso 2020-2021 en el ámbito de la evaluación. Así, se permitió que las administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias, llevaran a cabo las adaptaciones del currículo y de los procesos de evaluación; se estableció que la promoción y titulación se basara en la evolución del alumnado en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos generales de la etapa y las competencias correspondientes; y se estableció que la evaluación se hiciera de manera colegiada por parte del equipo docente.

Estos cambios se plasmaron primero en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la pandemia de COVID-19; y se confirmaron para el curso 2020-2021 en el Real Decreto Ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria.

También fueron intensas las adaptaciones normativas en el ámbito de la Formación Profesional. Especialmente porque este sector educativo, debido a su marcado carácter práctico, que se desarrolla principalmente en las empresas, se vio muy afectado por la pandemia. Por ello uno de los primeros retos de la recién creada Secretaría General de Formación Profesional fue el de liderar ese proceso.

Estos cambios normativos se plasmaron, por ejemplo, en la Orden EFP/361/2020, de 21 de abril, por la que se adoptan medidas excepcionales en materia de flexibilización de las enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo y de las enseñanzas de Régimen Especial; o en la Resolución de 27 de marzo de 2020, de la Secretaría General de Formación Profesional, por la que se aprueba una moratoria en la presentación de las justificaciones económicas y técnicas de las actuaciones de los Programas de Cooperación Territorial 2018.

3. El reto de la EBAU

Debido a las fechas en las que se inició la pandemia, una de las principales preocupaciones del MEFP, y del Ministerio de Universidades, fue adaptar lo antes posible las pruebas de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad (comúnmente conocida como EBAU). Se decidió que se mantuviesen en formato presencial para asegurar sus altos niveles de calidad y equidad, pero también para que los perjuicios que sufriese la promoción del curso 2019-2020, en este momento tan importante en su vida académica, fuesen lo más limitados posible.

Por ello se dictó la Orden PCM/362/2020, de 22 de abril, por la que se modifica la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los

procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso 2019-2020.

Finalmente, la EBAU pudo realizarse presencialmente, y los datos sanitarios mostraron felizmente que el impacto sobre la pandemia no fue excesivo, ayudando con ello a reforzar la decisión de recuperar la presencialidad en septiembre.

Además, los resultados de la EBAU fueron en general positivos. En las estadísticas provisionales de las que se dispone, se puede ver que la proporción de jóvenes matriculados en la EBAU ordinaria con respecto a los matriculados en 2.º de Bachillerato en régimen ordinario pasaron del 75,9 % en 2019 a un 90,2 % en 2020. Catorce puntos porcentuales más que el año anterior (ver figura 1).

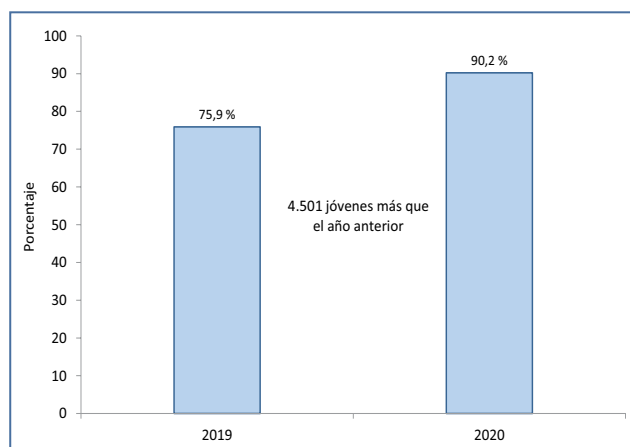
Esto significa que, teniendo prácticamente el mismo número de matriculados en 2.º de Bachillerato que el año anterior, titularon en Bachillerato y se matricularon en la convocatoria ordinaria de la EBAU 41.501 jóvenes más que el año 2019.

Asimismo, el porcentaje de estudiantes aprobados de la EBAU respecto al de presentados pasó del 92,94% de 2019 al 93,15% en 2020 (ver figura 2).

Por tanto, 227.905 estudiantes aprobaron el examen de acceso a la universidad en 2020. En total, 22.125 jóvenes más que el año anterior pudieron continuar su formación universitaria. Pese a las enormes dificultades del año, nos encontrábamos con la primera promoción de bachillerato afectada por la crisis provocada por la pandemia. Aunque el balance general fue muy positivo, se observó que un número

Figura 1

Proporción de jóvenes matriculados en la EBAU ordinaria con respecto a los matriculados en 2.º Bachillerato de régimen ordinario. Años 2019 y 2020



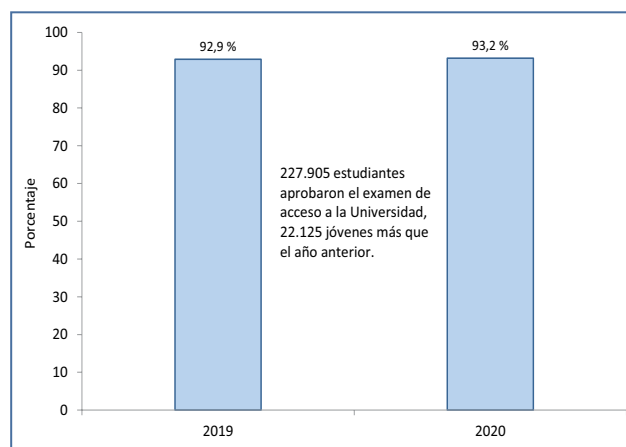
Fuentes:

Estadística de la EBAU del Ministerio de Universidades para 2019 y datos provisionales 2020 facilitados por las CC.AA.

Estadística de las Enseñanzas no Universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura 2

Porcentaje de estudiantes aprobados en la EBAU respecto a los matriculados. Años 2019 y 2020



Fuentes:

Información facilitada por las CC.AA. a través del Grupo de Trabajo del SIU - Ministerio de Universidades.

Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Ministerio de Universidades

muy superior de alumnado matriculado en la EBAU no se presentó a la prueba, pasando de 2.043 en 2019 a 13.521 en 2020.

4. El diálogo con las Comunidades Autónomas

España es uno de los países más descentralizados del mundo, y esta descentralización se plasma en un sistema educativo donde las competencias de gestión directa y, sobre todo, la organización y disposición de recursos y atención a la ciudadanía residen en las CC.AA., sin menoscabo del mínimo común normativo, o legislación básica del derecho fundamental a la educación en su carácter prestacional, del que es garante el Estado. Esto se ha traducido en un insoslayable trabajo conjunto de todas las administraciones afectadas, no solo por territorios, sino también por ámbitos, dado el protagonismo de las autoridades sanitarias centrales y autonómicas.

Por ello, durante toda la crisis de la pandemia de COVID-19 el MEFP intensificó los sistemas ordinarios de coordinación y cooperación entre las administraciones educativas. Se celebraron 32 reuniones con el siguiente reparto:

- 8 Conferencias Sectoriales de Educación (25 marzo, 15 abril, 14 mayo, 11 junio, 17 julio, 27 agosto, 24 septiembre y 14 diciembre).
- 12 Comisiones Generales de Educación (17 marzo, 8 abril, 24 abril, 8 mayo, 3 junio, 1 julio, 31 julio –informal–, 25 agosto, 16 septiembre, 21 octubre, 24 noviembre y 4 de diciembre).
- 8 Comisiones de Formación Profesional (24 marzo, 17 abril, 7 mayo, 28 mayo, 19 junio, 31 de agosto, 2 octubre y 1 diciembre).
- 2 Comisiones de Personal (20 marzo y 14 septiembre).
- 1 Comisión de Ordenación Académica (18 diciembre).
- 1 Comisión de Programas Internacionales (16 diciembre).

Ningún año, desde su creación en 1986, este órgano había celebrado tal número de reuniones, lo que demuestra la implicación de todos los actores y el deseo de compartir responsabilidades e información y de coordinarse para asegurar que el sistema funcionase lo mejor posible.

A continuación se recogen las cuestiones principales que se discutieron en la Conferencia Sectorial como órgano mayor de colaboración.

La reunión del 25 de marzo se celebró cuando la emergencia sanitaria se acababa de iniciar. La postura unánime de los consejeros y consejeras fue considerar necesaria la continuidad del curso escolar, con el fin de mantener el hábito de estudio de todo el alumnado, por lo que se descartó darlo por finalizado.

Para atender rápidamente la comprensible preocupación del alumnado, se acordó que la prueba de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad (EBAU) se celebraría entre el 22 de junio y el 10 de julio en convocatoria ordinaria y hasta el 17 de septiembre en convocatoria extraordinaria. Igualmente, con el fin de asegurar la equidad en la realización de esta prueba, se acordó modificar el modelo y el contenido, aumentando la opcionalidad, con el objetivo de que ningún estudiante se viera perjudicado por no haber trabajado en clase algún bloque o bloques de contenido de alguna de las materias.

Por parte del Ministerio, se propuso también a las CC.AA. que se cancelaran las pruebas de evaluación diagnóstica que establecía la LOMCE, ley que entonces estaba en vigor, para 3.º y 6.º de primaria y 4.º de la ESO, siendo esta propuesta aceptada por todos.

En el ámbito de Formación Profesional, se decidió limitar, de manera excepcional, el número de horas de la formación en centros de trabajo al mínimo previsto en la normativa básica (220 horas), e integrarlas con un módulo de proyecto y posponer las pruebas de acceso a la Formación Profesional de grado medio o superior para quienes no contasen con los requisitos académicos de acceso a estas enseñanzas.

En la Conferencia Sectorial celebrada el 15 de abril, el Ministerio presentó para el debate el documento «Acuerdos para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021», que recoge y sintetiza las propuestas que en este sentido habían formulado la mayoría de las comunidades autónomas y trasladado al Ministerio en los días previos.

En ese documento de «Acuerdo» se propusieron algunas cuestiones destacadas:

- Mantener la duración del curso escolar 2019-2020, aunque fuese mediante una combinación de la enseñanza presencial con la enseñanza a distancia.
- Flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas con el firme propósito de que ningún estudiante perdiese el curso. Se propuso que las administraciones educativas, los centros y el profesorado se comprometieran a revisar los currículos y las programaciones didácticas para centrar las actividades lectivas del último trimestre en los aprendizajes y competencias esenciales que debe-

rían desarrollar los y las estudiantes, adaptando los objetivos iniciales que no habían sido pensados para una situación tan excepcional, flexibilizando sus planes de trabajo y cuidando de no penalizar o perjudicar el bienestar de su alumnado ni sobrecargarlo de tareas excesivas en un escenario general de urgencia por la salvaguarda de la vida y la salud de la población en general.

- Adaptar la evaluación, promoción y titulación del curso 2019-2020 a la circunstancia sin precedentes de la no presencialidad. Se planteó que las administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias, llevasen a cabo las adaptaciones del currículo y de los procesos de evaluación. Así, la promoción y titulación se basarían en la evolución del alumnado en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos generales de la etapa y las competencias correspondientes. Una evaluación que se propuso hacer de manera colegiada por parte del equipo docente.
- Alcanzar el compromiso para que las Administraciones educativas organizaran, en el ejercicio de sus competencias, planes de recuperación y adaptación del currículo y de las actividades educativas para el siguiente curso, con el fin de permitir el avance de todo el alumnado.

Estas propuestas fueron objeto de acuerdo con 12 de las 17 comunidades autónomas y fueron aplicadas hasta final de curso.

La reunión celebrada el 14 de mayo se dedicó fundamentalmente a preparar la denominada desescalada en el ámbito educativo. Entre los temas más importantes se tomaron varias decisiones sobre la apertura de los centros:

- Las CC.AA. en fase 1 podrían abrir para la preparación del retorno y para la realización de trámites administrativos.
- Las CC.AA. en fase 2 podrían abrir los centros para atender a los estudiantes que se enfrentasen al final de una etapa educativa. Esto implicaba fundamentalmente al alumnado de 2.º de Bachillerato, 2.º curso de FP de grado medio y superior, últimos cursos de enseñanzas de régimen especial y 4.º de ESO. Se decidió que la asistencia fuese voluntaria, aunque las actividades deberían estar planificadas y organizadas para evitar aglomeraciones.
- Además, se autorizó a las CC.AA. en la fase 2 a abrir los centros que atienden a los menores de 6 años y los de educación especial, aunque extremando siempre las precauciones higiénico-sanita-

rias y manteniendo la debida seguridad de menores y adultos, lo que complicó su apertura.

Por otro lado, el Ministerio de Educación y Formación Profesional envió a las CC.AA. dos documentos elaborados de forma conjunta con el Ministerio de Sanidad. El primero incluía recomendaciones higiénico-sanitarias y de seguridad para la adecuación de los espacios y organización del retorno parcial a la actividad presencial. Y el segundo era un texto de características similares, pero elaborado específicamente para la realización de la EBAU.

También se decidió que las CC.AA. empezasen a preparar, en colaboración con los centros educativos, el nuevo curso 2020-2021, estableciendo planes de contingencia que permitiesen dar respuesta adaptada a la evolución.

En la Conferencia Sectorial del 11 de junio, todas las CC.AA., a excepción de País Vasco y Madrid, adoptaron los acuerdos educativos planteados por el Ministerio y que sentaban las bases comunes de la organización pedagógica del curso escolar 2020-2021 en toda España.

Se pueden destacar los siguientes puntos de este acuerdo:

- La actividad lectiva presencial se adoptaría como principio general durante el curso 2020-2021. La experiencia de la parte final del curso 2019-2020 había confirmado la importancia de la presencialidad para el desarrollo habitual de las tareas educativas y formativas, por lo que las Administraciones educativas decidieron realizar todos los esfuerzos necesarios para asegurar la modalidad presencial en todas las enseñanzas, niveles y etapas educativos.
- Los centros educativos adaptarían, en todas las etapas y enseñanzas, sus programaciones didácticas de las diversas áreas, materias, ámbitos o módulos para el curso 2020-2021, en el marco de lo que estableciesen al respecto las Administraciones educativas, con el fin de recuperar los aprendizajes imprescindibles no alcanzados y permitir al alumnado el logro de los objetivos previstos.
- Las Administraciones educativas establecerían las directrices necesarias para que los centros docentes elaborasen planes de seguimiento y apoyo para el alumnado con mayores dificultades.
- En el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021, las Administraciones educativas seguirían las indicaciones establecidas por las autoridades sanitarias estatales y autonómicas, especialmente teniendo en cuenta lo dispuesto en el R.D. Ley 21/2020, de 9 de junio, que reguló una distancia mínima de un

metro y medio y otras medidas de higiene y prevención. Además, en esta Conferencia Sectorial se entregó una propuesta del documento de «Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a la COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021» realizado de manera conjunta entre el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y que sirvió de base para la «Guía» del mismo nombre que se aprobó al día siguiente y que rigió el inicio del curso 2020-2021.

- Las Administraciones educativas proporcionarían al profesorado y a los centros docentes la información y los medios de formación necesarios acerca de los requisitos higiénico-sanitarios establecidos y la utilización de las instalaciones escolares en condiciones de seguridad.
- Las Administraciones educativas prepararían los planes de contingencia necesarios para que los centros docentes pudieran hacer frente a las eventualidades que se produjesen en el curso 2020-2021.
- Las Administraciones educativas adoptarían medidas orientadas a la reducción de la brecha tecnológica y la limitación de sus consecuencias. Además, se colaboraría para el desarrollo y la oferta de recursos para el refuerzo de la competencia digital. (Y, fruto de esta colaboración, el 2 de julio se publicó en el BOE el «Acuerdo sobre el Marco de referencia de la competencia digital docente»).
- El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las consejerías responsables de la educación en las comunidades autónomas pondrían en marcha programas de cooperación territorial orientados a dar respuesta a la nueva situación. (De ese acuerdo se derivó la puesta en marcha del pro-

grama PROA+ y de cinco planes de cooperación territorial en Formación Profesional).

En la Conferencia Sectorial del 17 de julio se aprobaron por unanimidad las propuestas para el desarrollo del Plan de Modernización de la Formación Profesional impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que ha supuesto una inversión solo en 2020 de 316 millones de euros.

En esta reunión se presentó concretamente la actuación de mayor cuantía del Plan de Modernización de la Formación Profesional, el Plan de Choque para la Formación Profesional y la Empleabilidad. Esta actuación es un Programa de Cooperación Territorial (PCT) extraordinario dotado de más de 262 millones de euros, que sigue los principios de permanente colaboración público-privada, puesta en marcha de un nuevo sistema único de Formación Profesional, generalización de los procedimientos de reconocimiento y acreditación de las competencias, apoyo a las personas expulsadas del mercado laboral durante la crisis COVID-19, redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional y creación de un ecosistema colaborativo y especializado en Formación Profesional.

La reunión se saldó con la aprobación de los criterios de distribución y las cantidades que se debían repartir entre las diferentes CC. AA.

La Conferencia Sectorial del 27 de agosto se realizó conjuntamente con el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, lo que fue un hito histórico. Desde 2001, cuando se produjo la crisis europea provocada la encefalopatía espongiforme bovina, no se reunían dos conferencias sectoriales conjuntamente (en aquella ocasión fueron Sanidad y Agricultura).

Esta decisión se tomó debido a que el incremento de las cifras de personas diagnosticadas durante el



verano hizo necesario revisar y actualizar las medidas de prevención, higiene y promoción de la salud para centros educativos en el curso 2020-2021, aprobadas en junio y que habían sido recogidas en los protocolos y planes de las CC. AA. para el inicio de curso.

La reunión se saldó con un acuerdo total respecto a las 23 medidas y las 5 recomendaciones que propusieron el Ministerio de Educación y el de Sanidad. Todas las CC. AA. votaron a favor del acuerdo excepto el País Vasco, que se abstuvo.

La Conferencia Sectorial del 27 de septiembre se realizó también conjuntamente con el Consejo Interterritorial de Salud para revisar, desde los puntos de vista sanitario y educativo, el inicio presencial del curso.

Se constató que el nivel de incidencias de las primeras semanas del curso había sido proporcionalmente reducido, aunque se decidió que las CC. AA. transmitirían al MEFP más información sobre este asunto. El resultado fue una colaboración intensa entre ambas administraciones durante el primer trimestre del curso. También se decidió complementar la información relativa a las incidencias con un cuestionario sobre el seguimiento de los diversos acuerdos de la Conferencia Sectorial.

Se acordó también adaptar la EBAU de 2021 de manera similar a la recientemente realizada o aplicar a las prácticas de Formación Profesional la reducción de la duración de los módulos de formación en centros de trabajo (FCT) al mínimo establecido en la ley (220 horas).

Con el objetivo de contratar suficiente profesorado de refuerzo, las CC. AA. solicitaron que, excepcionalmente y de manera limitada hasta que concluyese el curso académico, se modificasen los requisitos para el ejercicio de la docencia, medida que fue incluida por el MEFP en el mencionado Real Decreto Ley 31/2020, de 29 de septiembre.

La Conferencia Sectorial del 14 de diciembre sirvió para hacer un balance de la decisión de retomar la enseñanza presencial al comienzo del curso 2020-2021, que se había adoptado en su momento. El resultado fue que, gracias al esfuerzo y dedicación de toda la comunidad educativa, se había conseguido que el primer trimestre se hubiese desarrollado con normalidad, con apenas un 0,7 % de las aulas confinadas a principios de diciembre. La información sobre incidencias remitida por las CC. AA. al MEFP mostraba que en ninguna semana se había superado la cifra de 35 centros educativos cerrados en toda España, lo que supone menos del 0,2 % del total y que el porcentaje de aulas cerradas se había mantenido, por su parte, por debajo del 2 % todas las semanas. Se cons-

tató que, aunque el riesgo sanitario seguía existiendo, dentro de los centros escolares el nivel era más reducido que en otros espacios sociales. Ello se debía al riguroso cumplimiento, por parte de toda la comunidad educativa, de las diversas medidas higiénico-sanitarias y de organización diseñadas en su momento. La reunión mostró la opinión unánime acerca de la necesidad y conveniencia de seguir trabajando en esa dirección por ser la educación presencial insustituible, especialmente en las etapas de infantil y primaria.

5. La colaboración a nivel internacional

El MEFP ejerce la acción educativa en el exterior en coordinación con el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Por ello, una de sus tareas durante la pandemia ha sido participar en decenas de reuniones y actuaciones. Dichas reuniones han sido organizadas por todos los organismos multilaterales de ámbito educativo con el objetivo de coordinar las adaptaciones a esta coyuntura de todos los gobiernos, y especialmente para compartir experiencias, materiales y todo tipo de apoyos en una situación imprevista y muy disruptiva para la educación.

En la Unión Europea hay que destacar el enorme esfuerzo que la presidencia croata del Consejo puso en marcha para que las reuniones del Consejo de Ministros de Educación se pudieran celebrar en formato virtual y para aumentar su periodicidad, hasta el punto de que se celebró una reunión cada mes: los días 12 de marzo, 14 de abril, 18 de mayo y 23 de junio. En ellas pudo observarse que las actuaciones llevadas a cabo por cada uno de los Estados miembros eran muy similares, aunque con algunas diferencias. Destaca la decisión del Ministerio de Educación de Suecia de mantener abierta la enseñanza primaria e infantil desde el principio de la pandemia. En otros países, como Dinamarca o Francia, optaron, ya en mayo, por recuperar también la presencialidad en este tramo educativo. Estas experiencias, y el hecho de que los datos de la incidencia en esos países no se vieran excesivamente perjudicados, fueron un punto de apoyo para la decisión española de recuperar la presencialidad en septiembre.

Posteriormente, la presidencia alemana organizó una reunión presencial de Ministros en Osnabrück con el objetivo de lanzar reformas en el ámbito de la Formación Profesional. En ella se reconoció la importancia de este sector educativo como motor de impulso de la recuperación en la que habrá que trabajar al terminar la pandemia.

En el ámbito iberoamericano se realizaron dos videoconferencias, el 27 de marzo y 4 de mayo, con ministros iberoamericanos y con representantes de

OEI, UNESCO y UNICEF para tratar sobre el impacto de la pandemia de COVID-19. Posteriormente, el 6 de octubre de 2020, tuvo lugar la reunión virtual de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, bajo presidencia de Andorra. En su declaración final se reafirmó «el valor central de las escuelas y de la educación presencial, no solo para el aprendizaje o el desarrollo social del alumnado, sino también como igualador o nivelador social, así como la importancia de favorecer modelos educativos híbridos o de modalidad mixta que podrían contribuir al retorno semi-presencial o presencial seguro». Asimismo, de manera bilateral, el MEFP ha celebrado videoconferencias con representantes de países latinoamericanos, como Costa Rica, para compartir la experiencia de España en la organización de la vuelta presencial a las aulas en el curso 2020-2021.

Además, en el marco de la OCDE, el MEFP organizó el 2 de junio la reunión virtual de la «Cumbre internacional sobre la profesión docente» centrada en el impacto de la pandemia. Y la Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá participó en la reunión de Ministros de Educación del G-20 convocada por la presidencia de Arabia Saudí, el sábado 5 de septiembre.

6. Las actuaciones en el ámbito de gestión del MEFP

Las competencias de gestión educativa en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla corresponden al Ministerio de Educación y Formación Profesional. Y también, como se ha señalado en el apartado anterior, sobre los centros y programas de la acción educativa en el exterior. Por ello, dentro de este ámbito de gestión, el MEFP desarrolló directamente las actuaciones que se decidieron aplicar en toda España para adaptarse a la crisis provocada por la pandemia. Esta experiencia directa fue muy útil para obtener información sobre la situación que estaba provocando la pandemia y las múltiples dificultades que aparecían al intentar superarla.

En Ceuta y Melilla los centros docentes públicos y concertados cesaron su actividad presencial en la misma fecha que en el resto de España, y se estableció la modalidad de enseñanza no presencial hasta el final del curso 2019-2020. Durante el verano de 2020 se prepararon los planes de contingencia y otras actuaciones necesarias para recuperar la presencialidad en septiembre. En lo que afecta a la enseñanza pública de Ceuta y de Melilla, debe destacarse el incremento en más de 300 efectivos de personal docente adicional gracias a la financiación del Ministerio de Hacienda, lo que ha supuesto el mayor incremento de personal en diez años.

En la acción educativa en el exterior, además de la normativa española, los centros docentes debían aplicar también la normativa sanitaria y educativa del país donde estuvieran ubicados, lo que supuso la necesidad de adaptarse con una gran flexibilidad a los diferentes requerimientos. Una importante preocupación inicial fue el estado de salud tanto del profesorado como del resto del personal desplazado. Se decidió en su momento que, además de establecer la modalidad de enseñanza no presencial, como regla general, no se iba a permitir el regreso a España para no contribuir a la expansión de la pandemia. Esto supuso un motivo extra de preocupación para estas personas y sus familias, pero ha permitido, en general, salvaguardar la salud y estar mejor preparados para retomar las actividades presenciales que en algunos países se reiniciaron antes que en España.

Además, las restricciones de viajes internacionales afectaron profundamente a los programas de intercambio que en un primer momento fueron casi totalmente suspendidos. Como ejemplo se puede señalar que, al no poderse realizar exámenes presenciales durante el primer confinamiento, se suspendieron también los concursos por los que se selecciona al profesorado destinado en adscripción en el exterior. Sin embargo, posteriormente se recuperaron algunas actuaciones y hay que destacar que se han enviado más de cien profesores visitantes a EE.UU. y Canadá y han podido desplazarse a España un número muy



alto de auxiliares de conversación como apoyo en la enseñanza de idiomas en las CC.AA.

7. La inversión en las actuaciones de recuperación

El Ministerio de Educación y Formación Profesional realizó o impulsó en el año 2020 inversiones sin precedentes para ayudar a las CC.AA. a hacer frente a los efectos de la pandemia. Esta crisis generó la necesidad inmediata y urgente de destinar enormes recursos humanos, materiales y económicos, tanto para acelerar la adaptación del sistema educativo a la educación combinada como para paliar los efectos negativos de la crisis en los sectores más vulnerables.

Fue necesario que todas las administraciones educativas movilizasen recursos adicionales lo antes posible para hacer frente a esos retos. Por ello, desde el MEFP se movilizaron los recursos propios, mediante las modificaciones presupuestarias correspondientes o mediante cambios normativos, pero, sobre todo, se impulsó esa movilización en coordinación con otros Ministerios e instituciones.

De entre esas actuaciones se pueden señalar las siguientes:

- La transferencia de 1.600 millones del Fondo COVID para educación no superior (dentro de los 2.000 millones previstos para todo el sistema educativo). De forma absolutamente excepcional, el Gobierno de España transfirió estos fondos de manera no finalista a las CC.AA. para otorgar a su gestión la mayor flexibilidad posible. El objetivo era hacer frente a diversos gastos como la contratación de profesorado para refuerzos, apoyos, desdobles, o para apoyar medidas de tutoría, orientación y acompañamiento, etc. Estos fondos fueron transferidos en septiembre de 2020 mediante la Orden HAC/809/2020 del Ministerio de Hacienda, publicada el 2 de septiembre, y fueron clave para las contrataciones de personal de refuerzo a principio de curso.
- El incremento de un 22 % en becas y ayudas (386 millones) en la convocatoria general del curso 2020/2021. Este ha sido el mayor incremento presupuestario en 10 años, y ha servido, entre otras cuestiones, para elevar los umbrales de renta e incluir a todas las familias bajo el umbral de la pobreza, recuperar el 5 como nota de acceso a las becas y elevar la mayoría de las cuantías fijas. Medidas todas ellas muy necesarias en un momento en el que las familias han sufrido económicamente.

- La aprobación del Plan de Modernización de la Formación Profesional que va a suponer la inversión de 1.498 millones de euros en cuatro años, de los que en 2020 se invertirán 316 millones (265,57 millones en cooperación territorial y 50,43 de inversión directa del MEFP), que permitirán comenzar a acreditar competencias laborales de trabajadores sin titulación, aumentar la oferta modular de formación, digitalizar los títulos que actualmente se ofrecen, crear nuevas titulaciones vinculadas a los sectores más dinámicos y ofertar 200.000 nuevas plazas de FP.
- La puesta en marcha del programa Educa en Digital, que se desarrolla a través de Red.es, entidad dependiente del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, y que va dirigido a hacer frente a la brecha digital. Se pretende dotar a los centros y a su alumnado de 500.000 dispositivos digitales para hacer posible la incorporación efectiva del aprendizaje en línea, la utilización de los recursos necesarios y el desarrollo de la competencia digital. En este programa se contemplan una inversión de 260 millones de euros, parte de los cuales provendrán de la UE y el resto será aportado por el Gobierno y las CC.AA. que se han adherido al plan.
- La aprobación del Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo PROA+ (2020-2021), para el que se destinaron 60 millones, 40 provenientes del presupuesto ordinario del MEFP y 20 millones provenientes de modificaciones presupuestarias. Está dirigido al alumnado más vulnerable que es el que más ha sufrido los efectos de la pandemia. Contiene financiación para las siguientes actuaciones: adaptación de la programación curricular y el estímulo a la renovación pedagógica inclusiva; impulso de las competencias docentes y orientadoras en coordinación con los servicios o redes de formación de la comunidad autónoma; planes de acompañamiento, motivación y refuerzo escolar personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, e impulso a la implicación y colaboración de las familias y del entorno comunitario con el proyecto educativo del centro.

Aunque este artículo tiene como objetivo presentar las actuaciones realizadas en el año 2020, la dinámica temporal en el ámbito educativo tiene siempre como referente el inicio y final de curso. Por ello, en junio del 2020 ya se estaba pensando en el curso escolar 2020-2021 y trabajando de forma intensa en la preparación de las inversiones que se realizarán en 2021 y en los años posteriores. La educación es un derecho fundamental que debe ser entendido como la pres-

tación de un servicio público continuo si bien, como nos ha demostrado la pandemia, debe ser flexible en su organización y gestión.

Por un lado, en los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2021, los primeros desde 2016 cuya vigencia comienza el 1 de enero, el presupuesto del MEFP se ha más que duplicado, pasando de 2.380 millones de euros en los PGE prorrogados de 2018 a 5.697 millones de euros.

Ese enorme incremento está especialmente vinculado al Plan de Recuperación y Resiliencia que, solo para el MEFP en el año 2021, se ha estimado en 1.852 millones de euros.

8. Conclusión

La pandemia de la COVID-19 ha sido probablemente la mayor disrupción en el sistema educativo español desde la Guerra Civil. El reto al que se han enfrentado todas las administraciones educativas, incluido el MEFP, ha sido enorme y absolutamente imprevisto. El objetivo desde el primer momento fue poner a disposición del sistema educativo español todos los medios humanos, financieros, materiales y normati-

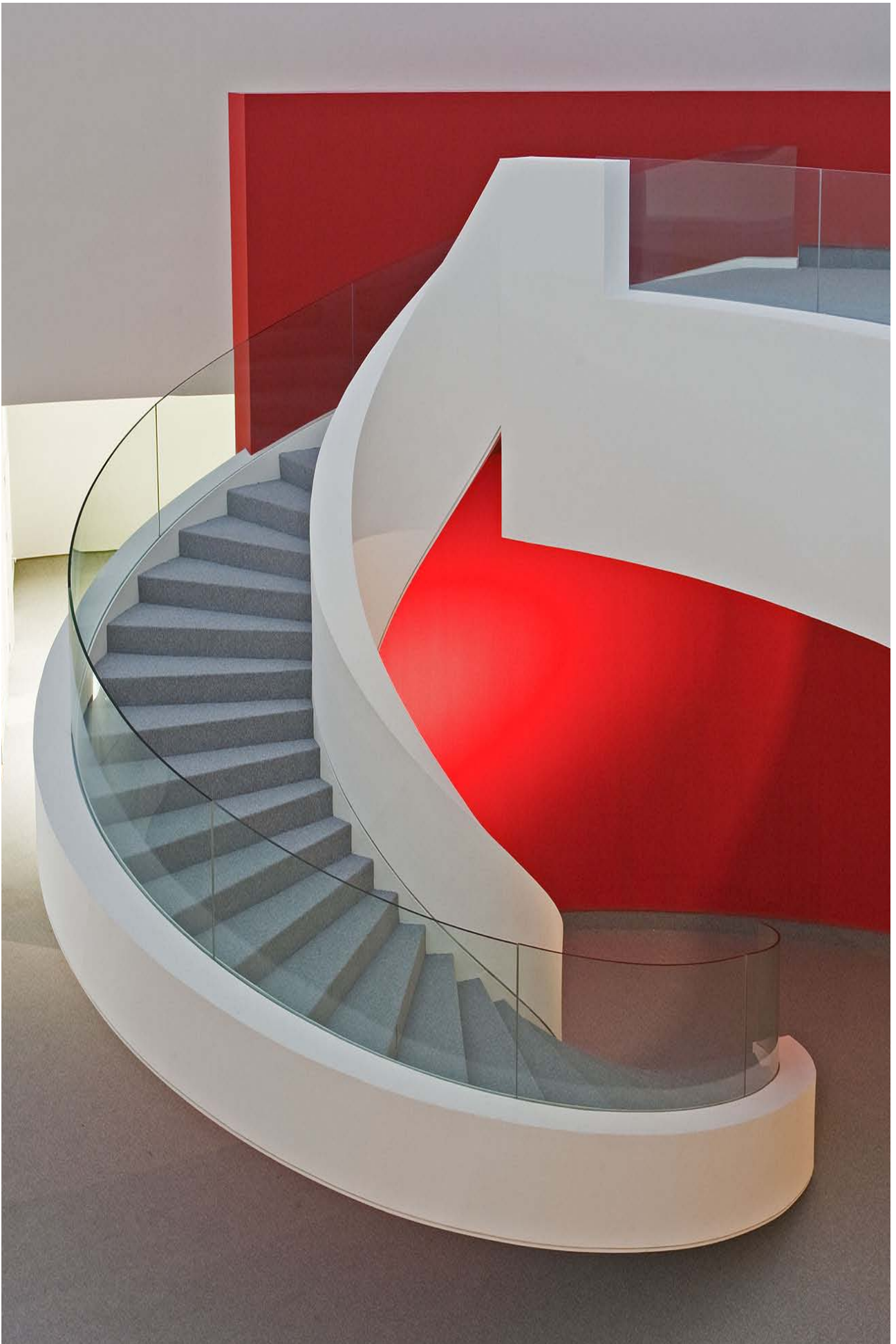
vos posibles para intentar que los perjuicios de esta crisis fueran lo más limitados y controlados posible. El empeño en esta tarea ha sido total y lo seguirá siendo mientras dure la pandemia y, una vez superada esta, mientras perduren sus efectos nocivos. Este artículo quiere reflejar una pequeña muestra de ese esfuerzo.

También se pretende que este artículo sirva para ayudar a reflexionar sobre las lecciones aprendidas con la crisis, especialmente sobre aquellas cuestiones que paradójicamente han podido ayudar a mejorar el sistema educativo. Por ejemplo, creemos que cuando finalice la crisis, se habrá consolidado la enseñanza *online* como un instrumento educativo esencial, pero no único, gracias a que profesorado, alumnado y familias han pasado a utilizarlo con cotidianidad, aunque fuera de manera forzada e imprevista.

Para terminar, también queremos que este artículo sirva de homenaje a las personas que tristemente han fallecido a causa de la pandemia de la COVID-19 y a sus familias que han sufrido su pérdida, porque son los principales afectados. En honor a ellos y ellas esperamos que esta experiencia histórica, y las lecciones aprendidas, se enseñen siempre en las clases de historia y de valores del sistema educativo español.

Los autores

Este artículo ha sido elaborado por las personas que han formado parte de la Comisión de Trabajo para el seguimiento de la COVID-19 del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Esta Comisión fue creada en agosto de 2020 con el objetivo de colaborar en las tareas de coordinación e impulso de las actuaciones realizadas en relación con la crisis provocada por la pandemia.



Óscar Niemeyer (2011). *La Cúpula. Escalera helicoidal. Centro Niemeyer. (Detalle). Avilés (Principado de Asturias).*
Fotografía: Turismo de Asturias.

Centro Niemeyer (Avilés - Asturias, 2011)

Centro cultural diseñado por el arquitecto brasileño Óscar Niemeyer, situado en la ciudad asturiana de Avilés. Levantado junto a la ría, contrasta con el casco antiguo de la villa y la tradicional imagen industrial de la zona. Dispone de una variada oferta de salas que permiten la celebración de todo tipo de actividades y eventos empresariales, culturales y sociales.

Consta de cuatro elementos: el Edificio Polivalente, el Auditorio, la Cúpula y la Torre. El primero, con una estética en la que domina la línea recta, cumple la función de conectar visualmente los dos elementos de mayor envergadura del conjunto arquitectónico: el Auditorio y la Cúpula. En él se encuentran la sala de cine, espacios para reuniones y conferencias, la cafetería, la tienda-librería y el área de atención al usuario. La Cúpula es un espacio diáfano de aproximadamente 4.000 metros cuadrados destinado a exposiciones y actividades artísticas de diversa índole. Se trata de una semiesfera ejecutada en hormigón proyectado en cuyo interior destaca una lámpara de forma redondeada diseñada por el propio Oscar Niemeyer, así como una imponente escalera helicoidal de gran valor plástico. La Torre constituye un mirador sobre la Ría y la ciudad de Avilés. Con 20 metros de altura, posee un acceso helicoidal exterior que se abraza sobre una columna base para llegar al elemento superior, un disco rodeado por ventanales.

Oscar Niemeyer (Río de Janeiro, 1907-2012)

Seguidor y gran promotor de las ideas de Le Corbusier, está considerado uno de los personajes más influyentes de la arquitectura moderna internacional. Fue pionero en la exploración de las posibilidades constructivas y plásticas del hormigón armado. Dentro de sus principales proyectos arquitectónicos destaca la construcción de Brasilia como nueva capital de su país durante los años 60. Fue uno de los principales responsables del equipo que diseñó la sede de la Organización de las Naciones Unidas en Nueva York.

Además, el arquitecto brasileño fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias en 1989. En 2006 decide sumarse a los actos conmemorativos del 25.º aniversario de la Fundación Príncipe de Asturias y sobre un papel en blanco comenzó a trazar las primeras curvas del Centro Niemeyer. Aquellos originales trazos, realizados con un grueso rotulador negro, se han convertido en su única obra en España y una de las pocas de Europa, que el propio Niemeyer califica como su «obra más importante y querida en el exterior de Brasil».



LA EDUCACIÓN, SERVICIO ESENCIAL

EDUCATION: A CRUCIAL AND ESSENTIAL SERVICE

Jesús Jiménez Sánchez

Juan Francisco Gutiérrez Jugo

Consejo Escolar del Estado

Resumen

La crisis derivada de la COVID-19 modificó el normal funcionamiento del Consejo Escolar del Estado. Asumiendo con decisión su misión de asesoramiento, se trabajó a fondo para analizar serenamente la extraña situación vivida en el ámbito escolar y formular propuestas que pudiesen ser de utilidad para la sociedad y, especialmente, para las administraciones públicas y para la propia comunidad educativa.

En este artículo se presenta muy sucintamente el desarrollo de la actividad de este órgano estatal de participación respecto a la incidencia de la pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de las reflexiones planteadas reiteradamente en sus múltiples reuniones telemáticas, con la vista puesta en un deseado futuro normalizado en el que la educación continúe siendo un servicio esencial altamente valorado por la sociedad.

Palabras clave: Consejo Escolar del Estado, asesoramiento, crisis COVID-19, propuestas, comunidad educativa, educación, servicio esencial.

Abstract

The COVID-19 crisis has significantly changed the functioning of the State School Council. A firm decision was taken: counselling and assessment were still the main tasks and goals. But, at the same time, the Council has been working hard to analyse the strange situation arising from the current pandemic and has drawn up concrete and useful proposals addressed to the Public Administrations and the whole educational community.

In this article we briefly present the Council's activity, that has mainly focused on paying special attention to the impact of the pandemic in the teaching-learning process. We also want to highlight the development of innovative telematic solutions for online meetings that facilitated the Council's work and the discussions and deliberations. The aim was to be able to help the educational community to create a better future where education continues to be a highly appreciated essential service.

Key Words: State School Council, assessment, COVID-19 crisis, proposals, educative community, education, essential service.



I. Introducción

En este artículo se presenta la contribución del Consejo Escolar del Estado a la respuesta de la comunidad educativa ante la pandemia COVID-19.

En los meses transcurridos desde el mes de marzo de 2020, el Consejo Escolar del Estado, como órgano asesor, ha tenido un papel relevante en la toma de decisiones respecto a la gestión de la educación en España. Siempre enmarcado en las funciones que le son propias –posibilitar la participación de todos los sectores que conforman el sistema educativo español– los informes y propuestas emitidos por el Consejo han sido y continúan siendo una fuente de ideas para al Gobierno y las Administraciones educativas, en momentos de especial dificultad como los vividos durante la pandemia.

A lo largo del artículo, enfocado desde una perspectiva cronológica, veremos cómo el Consejo Escolar del Estado tuvo que adaptar su funcionamiento a las circunstancias muy particulares de confinamiento domiciliario que impuso la irrupción de la enfermedad. A través de la conexión telemática se consiguió mantener su actividad, e incluso incrementarla, propiciando de esta manera la participación de profesorado, alumnado, madres y padres, así como del personal no docente en los centros educativos.

2. Comienza lo nunca imaginado: marzo 2020

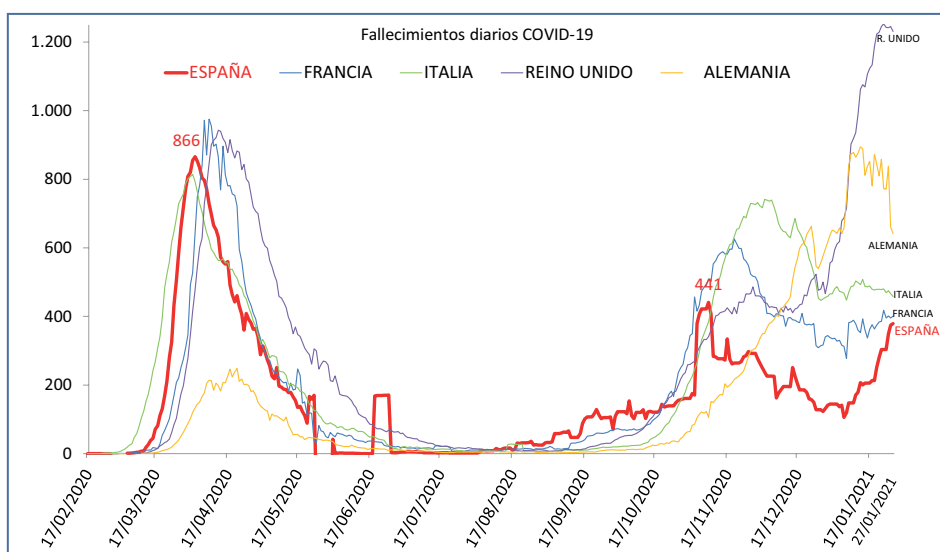
En el Consejo Escolar del Estado, como en el resto de la comunidad educativa española, los primeros días de marzo transcurrieron con normalidad; como

siempre, llenos de ilusión y de proyectos: estábamos preparando un Seminario Internacional en relación con el Estudio de Éxito en la Educación Primaria y Secundaria. Bruscamente, el aumento desmesurado de casos obligó a la suspensión de las actividades lectivas y al cierre de las instalaciones oficiales. Desde ese momento, los acontecimientos se sucedieron a una velocidad vertiginosa.

El índice que mejor describe el terrible impacto que ha representado la pandemia en nuestra sociedad, y en el sistema educativo en particular, es el número de personas fallecidas. España ha sufrido tres periodos de elevada incidencia de la enfermedad: primavera, otoño y una tercera ola a partir de enero de 2021. Esa evolución puede comprobarse en la figura 1, donde está representado el número de fallecimientos diarios (como promedio de los siete días precedentes a cada fecha) atribuidos a la enfermedad COVID-19 en España y en Italia, Alemania, Reino Unido y Francia, a partir de datos de la Universidad Johns Hopkins.

Esa extraordinaria virulencia de la incidencia del virus en marzo de 2020 llevó al Gobierno a adoptar medidas de confinamiento domiciliario en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, junto con la suspensión de la actividad lectiva presencial y el cierre de los centros educativos. Inmediatamente se produjo la implementación de la enseñanza a distancia y desde las administraciones, los centros y todos los sectores del sistema educativo comenzaron a elaborarse propuestas y medidas para afrontar la nueva situación educativa. También el Consejo Escolar del Estado encaró con decisión ese reto y puso en marcha todo lo necesario para poder seguir ejerciendo sus funciones en ese nuevo y complejo escenario.

Figura 1
Número diario de personas fallecidas por COVID-19, –promedio de los siete días anteriores a cada fecha–, hasta el 27 de enero de 2021, en España, Italia, Alemania, Reino Unido, Francia



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales recopilados por la Universidad Johns Hopkins.

El funcionamiento del Consejo se vio bruscamente afectado y hubo de pasar a una utilización intensiva de los medios telemáticos y de reuniones por videoconferencia, que comenzaron a realizarse sin dilación en el mismo mes de marzo. Casi inmediatamente, pudieron utilizarse procedimientos de voto electrónico que facilitaron en gran medida el desarrollo de las reuniones y la toma de decisiones dentro del propio Consejo. Todo ello posibilitado por el respaldo legal que proporcionan, respectivamente, las Leyes 39/2015 y 40/2015 del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y de Régimen Jurídico del Sector Público.

Rápidamente, el 20 de marzo de 2020, el Consejo Escolar del Estado emitió el *Primer documento de Propuestas*¹, en el que se incluía la solicitud a los poderes públicos para que se adoptasen una serie de medidas en diferentes ámbitos. Entre esas propuestas, merece la pena destacar tres de singular importancia:

- Mantenimiento de las prestaciones que la población escolar más vulnerable recibe en los Centros educativos (comedores, etc.)
- Poner todos los medios posibles al alcance de los centros educativos para que puedan programar la formación a distancia y *online*, así como procurar los medios para compensar la brecha digital que impide a las familias el acceso a este tipo de formación, en especial a aquellas de entornos socioeconómicos vulnerables y del mundo rural.
- Asegurar las condiciones para que el alumnado que actualmente cursa 2.º de Bachillerato pueda acceder el curso que viene a los estudios de Grado en condiciones de igualdad.

3. Estructuración de la respuesta educativa ante la crisis: abril-junio 2020

El final de curso 2019-2020 estuvo marcado por la excepcionalidad. Nunca se había vivido algo semejante en el sistema educativo y se hacía imprescindible encontrar respuestas adecuadas a esa situación. Al igual que en el resto de los países europeos de nuestro entorno, en nuestro país la respuesta a la situación educativa derivada de la pandemia se basó en el impulso de modalidades de enseñanza y aprendizaje *online*.

El *Segundo documento de Propuestas del Consejo Escolar del Estado*², publicado el 7 de abril, intentaba

abordar los últimos meses y el final de un curso tan complejo con nuevas propuestas dirigidas a las administraciones educativas y a la comunidad escolar en su conjunto. Entre esas *propuestas* conviene poner de relieve las siguientes:

- Concentrar el trabajo educativo en el repaso, profundización y afianzamiento de los contenidos y aprendizajes fundamentales de cada materia y en las competencias básicas abordadas desde el comienzo del presente curso hasta el mes de abril.
- Evaluar las tareas desde planteamientos de valoración de los desempeños desarrollados, mediante informes personalizados del alumnado, atendiendo a sus condiciones tecnológicas y de conectividad para la creación del conocimiento (la brecha digital no puede ser la causa de una evaluación negativa de los aprendizajes y las competencias).
- Asegurarse de que ningún estudiante pierda el curso por la situación creada por el coronavirus y recurrir a la evaluación final negativa y a la repetición como recursos realmente extraordinarios, mesurados y siempre adoptados por el equipo docente.
- Considerar especialmente el gran impacto que está generando la COVID-19 sobre las diferentes actividades y servicios de atención a la discapacidad y al alumnado con necesidades educativas especiales.
- En atención al alumnado más vulnerable, garantizar en todos los centros del sistema educativo español, el mantenimiento de todos los docentes, personal complementario y de apoyo, personal de administración y servicios, así como los sistemas. Paralelamente al proceso de emisión de *propuestas*, la celebración de reuniones por videoconferencia permitió impulsar, dentro del Consejo Escolar del Estado, la participación social y territorial a través de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos (JPA), formada por los diecisiete presidentes y presidentas de los Consejos Escolares de cada Comunidad Autónoma. En esa Junta de Participación Autonómica, que forma parte del Consejo Escolar del Estado, se produce un rico intercambio de experiencias e iniciativas que están desarrollando cada Consejo y las diferentes Administraciones educativas. Además, desde los Consejos Escolares Autonómicos se aportan ideas y sugerencias de gran valor para la elaboración de los documentos de *propuestas* del Consejo Escolar del Estado.

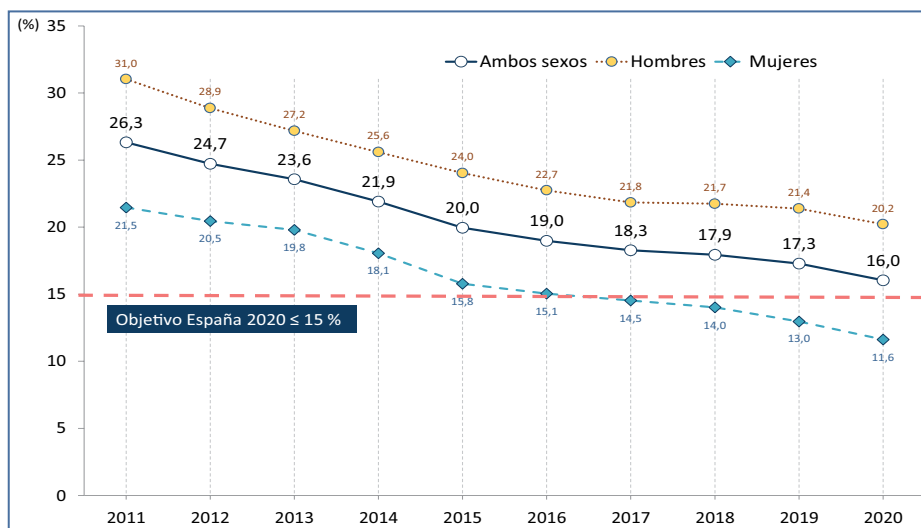
Las *propuestas* emitidas por el Consejo han tenido una notable repercusión, viéndose en gran parte recogidas en los Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, organismo que reúne al Ministerio de

1. < <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7595d573-4653-43f7-973c-72c6f8da6bd3/propuestas-cee-20-marzo.pdf> >

2. < <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dbe9c993-9e6f-46fd-b5fb-604ce4f26a93/propuestas-cee-7-abril.pdf> >

Figura 2

Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según el sexo. Años 2011 a 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Educación y Formación Profesional junto a los responsables de las Consejerías de Educación en las Comunidades Autónomas. Asimismo, la normativa emitida por el Gobierno y las Administraciones educativas ha tenido muy en cuenta las indicaciones del Consejo Escolar del Estado, así como los diferentes bloques de *propuestas* emitidos por los Consejos Escolares de cada Comunidad Autónoma.

Estos procesos de participación social, coordinación y decisión, descritos aquí en el ámbito educativo, se plantearon también en otros ámbitos, de manera singular en el sanitario. Para abordar los retos y desafíos derivados de la evolución de la pandemia a lo largo del curso, se requería realizar un gran esfuerzo colectivo de coordinación para así optimizar todos los recursos que pudieran dedicarse hacia un objetivo común desde todos los frentes y desde los diferentes territorios, máxime en un sistema tan descentralizado como el de nuestro país.

Sin minusvalorar el enorme esfuerzo realizado por las Administraciones públicas, conviene resaltar que la clave del funcionamiento y resiliencia del sistema estuvo en estos meses de confinamiento en la propia comunidad educativa. El profesorado, el alumnado, las madres y padres y el personal no docente, haciendo gala de una enorme profesionalidad y amor a la escuela como institución, mostraron y demostraron al conjunto de la ciudadanía que la educación resulta un servicio esencial e imprescindible para nuestra sociedad.

Aunque se requiere todavía tiempo para poder realizar un balance valorativo y preciso de todo ese gran esfuerzo conjunto, se pueden constatar algunos logros especialmente significativos:

- Los procesos de transición desde las enseñanzas secundarias a las enseñanzas superiores se vieron muy afectados en muchos países europeos (Francia, Reino Unido, etc.), llegando incluso a suspenderse los exámenes presenciales relacionados con el acceso a los estudios universitarios. Sin embargo, en España se consiguió mantener la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) y esos exámenes tan decisivos se desarrollaron con normalidad y de forma presencial.
- El personal docente (maestros/as, profesores/as, educadores/as, etc.) en su conjunto se encuentra entre las instituciones, grupos de profesionales y sectores cuya actuación ha sido mejor valorada a lo largo de la crisis generada por la pandemia. Concretamente, un 54,6% de las personas encuestadas por el CIS³ había mejorado su opinión sobre el colectivo docente.
- Se temía un notorio aumento del abandono escolar como consecuencia del innegable perjuicio que suponía el cierre de las aulas, especialmente para el alumnado de los sectores sociales más vulnerables. Bien es cierto que el confinamiento les supuso una durísima prueba. Sin embargo, los datos de Abandono Temprano de la Educación y Formación para 2020 –promedio de los cuatro trimestres del año– expuestos en la figura 2, muestran una clara mejora respecto al año 2019, tanto para hombres como para mujeres, lo que se refleja en un descenso de este índice desde el 17,3% hasta el 16%, acercándose al objetivo europeo previsto para España del 15%.

3. Pregunta n.º 15 del Estudio n.º 3298 del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL CORONAVIRUS (I)-octubre 2020.

4. Preparación y desarrollo del curso 2020-2021

Cada próximo curso comienza a prepararse en el segundo trimestre del curso anterior. Conscientes de esa necesidad ineludible, mucho más evidente que en años anteriores debido a una pandemia de la que no se veía todavía ninguna luz, en abril de 2020 desde el Consejo Escolar del Estado se formularon una serie de propuestas para el inicio y desarrollo del curso 2020-2021 dirigidas a las Administraciones educativas y a toda la comunidad educativa: *Propuestas educativas del Consejo Escolar del Estado para el inicio y desarrollo del curso 2020-2021*⁴.

Esas propuestas iban enfocadas a actuar en cinco campos complementarios:

- inversión en educación: recursos materiales y humanos, brecha económica, social y digital;
- autonomía económica, organizativa y pedagógica de los centros;
- profesorado: dotación, metodología y trabajo en equipo;
- adaptación de los currículos;
- y evaluación: continua y final, paso de curso y éxito educativo.

Entre las treinta y una propuestas aprobadas por su Comisión Permanente, varias hacían referencia a la necesidad de aumentar los recursos materiales y humanos para elaborar planes de apoyo y refuerzo, superar las diferencias de partida provocadas por la brecha digital existente, desarrollar las tecnologías de información y comunicación en los centros, establecer medidas coherentes en la organización de horarios y la utilización de todos los espacios disponibles, adoptar las medidas sanitarias e higiénicas aconsejadas por las autoridades sanitarias incorporando además personal de enfermería para supervisarlas o revisar los currículos escolares reconsiderando sus excesivos contenidos e insistiendo en los aprendizajes imprescindibles. Se ponía especial acento en la autonomía de los centros y en el propio profesorado, en su formación, su práctica docente y la valoración social de su trabajo.

En ese marco general, concretado con nuevas propuestas elaboradas por la práctica totalidad de los Consejos Escolares Autonómicos, y con la experiencia acumulada de un complejo final del curso anterior, a lo largo del verano se acometía la tarea de la preparación de un nuevo curso cargado de nu-

barrones debido al desconocimiento de la evolución de la pandemia. Desde esa incertidumbre, los propios centros educativos hicieron todo lo posible y lo imposible para la reanudación de las actividades lectivas en el momento en que lo determinase su gobierno autonómico.

En el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, en coordinación con la Conferencia Sectorial de Educación, se habían tomado una serie de medidas con el objetivo de garantizar una vuelta segura a las aulas. Esas medidas⁵ venían a completar y actualizar los acuerdos⁶ adoptados en la Conferencia Sectorial de Educación en junio 2020. Adoptado como principio general el de presencialidad en las enseñanzas no universitarias, las actuaciones se desplegaban en dos planos superpuestos. En el sanitario, prioritario, se hacían una serie de recomendaciones enfocadas hacia la prevención de contagios: limitación de contactos (grupos de convivencia estable, ratios reducidas, distancias interpersonales, dobles turnos, etc.), prevención personal (uso de mascarillas, higiene de manos, etc.), limpieza y ventilación (desinfección periódica de las instalaciones, apertura de ventanas en las aulas, utilización de espacios al aire libre, etc.) y gestión de casos (aislamiento preventivo, relación con familias a través de los medios telemáticos disponibles, etc.). En el educativo, se planteaban varias consideraciones de importancia, dirigidas a las administraciones educativas y a sus propios centros, para llevar a cabo un inicio de curso lo más normalizado posible en una situación tan excepcional.

En ese sentido, las Administraciones educativas intentaron mantener un calendario escolar similar al de cursos anteriores, aunque con las habituales diferencias territoriales en cuanto a la fecha de comienzo de las clases en cada uno de los niveles educativos. No obstante, en varios territorios se produjeron cambios de última hora que, al ser tachados de improvisación, recibieron fuertes críticas en los medios de comunicación por algunos representantes de la comunidad educativa. Aun así, todos los gobiernos autonómicos aprobaron y enviaron a sus centros normativa específica para la puesta en marcha de un curso tan incierto como el que comenzaba en septiembre de 2020. A través de órdenes, resoluciones y circulares dieron instrucciones y proporcionaron recomendaciones para elaborar la programación general anual, concretar el currículo en las programaciones didácticas, planificar sistemas de apoyo y refuerzo para

4. < <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:be1e14d8-0887-4bc3-95e5-559edb30bf8/propuestas-cee-curso-20-21.pdf> >

5. Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021 (17 septiembre 2020).

6. Acuerdos adoptados por la Conferencia Sectorial de Educación el 11 de junio de 2020 (Orden EFP/561/2020, de 20 de junio).

el alumnado con necesidades educativas, establecer cauces de atención a las familias y diseñar un plan de contingencia para hacer frente a las eventualidades que pudieran producirse a lo largo del curso.

Cada centro tuvo que traducir la normativa autonómica a su contexto concreto, lo que supuso un gran esfuerzo de todos los sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal no docente y familias.

Desde la Jefatura de Estudios hubo que realizar una planificación de los efectivos docentes mucho más compleja que en cursos anteriores. Por un lado, porque los cupos de profesorado y de personal especializado (orientadores, logopedas, etc.) no estaban fijados de antemano por la correspondiente administración educativa. Por otro, porque después de un curso tan complejo como el de 2019-2020 no resultaba fácil distribuir el alumnado en grupos homogéneos, sobre todo a quienes accedían por vez primera al centro, sin haber podido realizar una evaluación inicial. En la mayoría de los casos se aumentaron los efectivos docentes, pero en ocasiones llegaron a los centros de forma discontinua y sin la seguridad de que ese incremento se mantuviese durante todo el curso. En esa situación de provisionalidad se hacía muy complicado elaborar los horarios lectivos, máxime cuando no se podía asegurar la enseñanza presencial por un tiempo determinado.

Desde la Dirección fue preciso actuar en muchos frentes a la vez y a partir del mes de agosto. Sobre la figura administrativa del Director/a recaían dos grandes bloques de responsabilidades. Unas, propias de sus funciones habituales, como era la de disponer lo necesario para el comienzo de un nuevo curso, que ese septiembre iba a ser tremendamente complejo en muchos sentidos. Otras, sobreañadidas por la excepcionalidad de la situación sanitaria. Debía preparar todo, desde echar una mano al personal de servicios para señalar las entradas y salidas o dejar espacio

suficiente entre pupitres, a organizar la plantilla de profesorado, informar una y otra vez a las familias o cumplimentar los consabidos documentos institucionales. Además, como máxima autoridad, asumía una gran responsabilidad en aspectos directamente relacionados con la pandemia, pues debería tomar decisiones complicadas en el caso de que en su centro se produjesen contagios. A pesar de que un alto porcentaje de directivos no habían optado voluntariamente a ese cargo, en su inmensa mayoría asumieron con decisión todas esas y muchas otras responsabilidades, las habituales y las sobrevenidas. El éxito de un comienzo «casi» normalizado de las actividades lectivas hay que atribuirlo sobre todo a los equipos directivos de los centros.

El profesorado se enfrentaba a un nuevo curso cargado de incertidumbres. Debía elaborar sus programaciones didácticas tomando como referencia los objetivos, contenidos y competencias recogidos en el currículo, pero dejando en el aire algunos interrogantes. No podía concretar las metodologías para desarrollar el currículo, ya que podrían variar a lo largo del curso (enseñanzas presenciales o telemáticas) en función de la evolución de la pandemia y la afectación al alumnado de su centro. Además, no disponía de un conocimiento preciso sobre el nivel de partida de su alumnado, sobre los cuales presumiblemente habría tenido un efecto importante el confinamiento del curso anterior. A pesar de esas dificultades, el profesorado fue capaz de realizar una evaluación inicial ponderada que permitió en la mayoría de los casos recuperar posibles déficits acumulados en algunos estudiantes y desarrollar con normalidad el currículo escolar.

El alumnado y sus familias comenzaban el curso con un alto grado de inquietud, tanto por el peligro latente de posibles contagios en las aulas, como porque desde el centro no podían garantizarles que se mantendría el calendario y horario escolar en principio establecido para el curso que comenzaba.

Alumnas y alumnos de todas las etapas y niveles supieron sobreponerse y entrar en clase con total normalidad, asumiendo colectivamente las medidas sanitarias (mascarillas, distancia, lavado de manos, etc.) desde un primer momento, incluso en educación infantil. Las familias organizaron su vida cotidiana, dentro de sus posibilidades, previendo que en un determinado momento sus hijos pudieran ser confinados durante un cierto tiempo por el cierre de aulas y se viesen obligados a to-



mar medidas excepcionales, como recabar la ayuda de abuelos o vecinos, cambiar el horario laboral de los padres, etc. Los alumnos y alumnas y sus familias están siendo los mayores héroes a la hora de afrontar y superar una situación tan difícil e ininteligible para los más pequeños como es una pandemia.

El personal de administración y servicios (administrativos, conserjes, monitores, limpiadores, etc.) tuvo que realizar nuevas tareas que incluso podían quedar fuera de sus estrictas obligaciones laborales, como habilitar espacios en los centros, desinfectar las instalaciones, prestar atención al cumplimiento de las recomendaciones sanitarias o atender directamente los requerimientos de muchos padres y madres preocupados por la situación. Los servicios educativos: equipos psicopedagógicos, mediadores, etc., tuvieron que reordenar sus planes de trabajo para ofrecer la mejor atención posible, especialmente al alumnado más vulnerable. Por otra parte, en algunas comunidades autónomas, ante las necesidades sobrevenidas por la pandemia, se dotó de personal de salud (enfermería) y de tecnologías (informática) que prestaban sus servicios de apoyo a un centro de grandes dimensiones o a los centros de una misma zona o comarca.

Evidentemente, no todos los centros educativos ni todos los miembros de la comunidad educativa actuaron de la misma manera. Pero hay que resaltar que la respuesta excepcional ante un comienzo de curso realmente excepcional, fue mayoritariamente muy positiva, como puede deducirse de los informes y encuestas elaborados desde la Comisión de trabajo para el seguimiento de la COVID-19 en el Ministerio de Educación y Formación Profesional.⁷

A pesar de las dificultades y de los lógicos errores que pudieron cometerse, la valoración de las actuaciones de las Administraciones públicas –educativas y sanitarias– y la respuesta de la comunidad educativa en su conjunto, puede considerarse muy satisfactoria. La distribución de responsabilidades como consecuencia directa de la atribución de competencias estatales y autonómicas favoreció que, dentro de un marco general aprobado en los órganos interterritoriales y asumido por la mayoría de los gobiernos autonómicos, en los centros educativos de todo el país se produjese una vuelta a las aulas en septiembre de 2020 con un grado muy alto de normalidad. El Estado autonómico y la consiguiente descentralización en la toma de decisiones no produjo diferencias significativas en el comienzo del curso 2020-2021 de unos territorios a otros; cuando las hubo, se debieron más bien al grado de incidencia de la enfermedad en cada territorio. Funcionó razonablemente bien la

coordinación entre las autoridades sanitarias y educativas y entre las administraciones educativas estatal y autonómicas.

5. Mirando hacia el futuro

La amarga experiencia de la COVID-19 nos ha dado muchas lecciones; otra cosa es que las hayamos aprendido y que lo que hayamos aprendido lo pongamos después en práctica. Hemos podido comprobar que la salud es lo más importante y que las escuelas pueden convertirse en espacios seguros si se ponen las condiciones adecuadas y la comunidad educativa hace caso a las recomendaciones de las autoridades sanitarias.

También nos ha hecho plantearnos todo lo relacionado con la educación, reglada y no reglada. Superados en muchas aulas los viejos paradigmas de la escuela tradicional y cuando comenzaban a despuntar innovaciones pedagógicas muy interesantes, la crisis generada por la pandemia trajo como inmediata consecuencia una revisión de los esquemas escolares al tiempo que abría nuevas posibilidades en el ámbito escolar. Tomando la autonomía del centro como palanca para remover los obstáculos que puedan presentarse en un futuro próximo en el que esperamos superada esta pandemia, dentro de un marco normativo estatal aprobado recientemente, planteamos aquí diez puntos de reflexión sobre otros tantos asuntos que en más de una ocasión han llamado la atención en las múltiples reuniones telemáticas celebradas por la Comisión Permanente, Junta de Participación Autonómica y Pleno del Consejo Escolar del Estado:

1. Reforma de instalaciones educativas para mejorar su seguridad.

Los nuevos edificios escolares serán más abiertos y sostenibles y en los ya existentes deberían realizarse reformas en calefacción y ventilación para habilitar más espacios polivalentes.

2. Escolarización con ratio reducida.

La disminución del número de alumnos y alumnas en clase presencial es un objetivo que va mucho más allá de la necesidad de configurar grupos reducidos para evitar contagios. Requisito imprescindible para mejorar la calidad de enseñanza, reducir la ratio conlleva necesariamente un aumento de la plantilla docente, como vienen reclamando desde hace tiempo todos los sectores de la comunidad educativa.

3. Reformulación del currículo.

Existe un consenso generalizado, tanto por parte de los expertos como por la mayoría del profesorado, sobre la urgencia de revisar el currículo

7. Comisión de trabajo para el seguimiento de la COVID-19.

oficial actual, pues se considera demasiado sobrecargado, enciclopédico y alejado de la realidad.

4. Utilización de diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje.

El confinamiento domiciliario puso de relieve la necesidad de utilizar variadas metodologías didácticas con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación. La vuelta a la presencialidad requiere repensar los tradicionales métodos de enseñanza y aprendizaje.

5. Atención a la diversidad.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por discapacidad o por condicionamientos sociales, que tanto sufrimiento está soportando durante la pandemia, requiere una atención prioritaria y, además, diferenciada. Es preciso que las administraciones públicas pongan en marcha medidas efectivas que acaben con la brecha social tecnológica que se traduce en brecha escolar y educativa para los más desfavorecidos.

6. Insistencia en la educación emocional.

Los efectos derivados de la pandemia, en particular el confinamiento, comportan negativos efectos psicológicos en las personas, sobre todo las más vulnerables, y de manera particular en la infancia y la juventud. Se hace imprescindible el trabajo de acompañamiento afectivo y emocional por parte del profesorado hacia su alumnado, reforzando en ese sentido la tutoría y la enseñanza personalizada.

7. Dotación de nuevos recursos a los centros educativos.

Es necesario que los centros educativos cuenten con medios personales (orientadores, mediadores, logopedas, especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, sanitarios, etc.) y con recursos actualizados (TIC, bibliotecas, etc.) para el desarrollo de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.

8. Mejora de los servicios educativos.

Garantizar a todos la calidad nutritiva y saludable en el servicio de comedor y la seguridad en el transporte escolar es un objetivo permanente que debieran asumir sin dilación las administraciones educativas, especialmente en el caso del alumnado de familias desfavorecidas y cuando esos servicios sean de uso obligatorio, como sucede sobre todo en el medio rural.

9. Participación de las familias.

Habrà que reformular el concepto de participación, ampliándolo a nuevas esferas de relación de las familias con el centro, sin dejar por ello de reforzar las asociaciones de madres y padres y la

directa intervención de sus representantes en los consejos escolares.

10. Formación del profesorado.

Para ejercer con eficacia hoy la docencia se necesita una mayor y mejor formación inicial en competencias, como la digital y la relacional, además del compromiso social que indudablemente requiere la profesión docente.

6. Conclusiones y reflexión final

El Consejo Escolar del Estado ha acompañado a toda la comunidad educativa en el difícil proceso de adaptación a la pandemia. Como ella, el Consejo ha demostrado capacidad de resiliencia y de servicio a la sociedad. Una descripción detallada del proceso se puede encontrar en el estudio *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*⁸.

Evidentemente, las reflexiones que se plantean en ese estudio y en este artículo a buen seguro seguirán siendo objeto de análisis y discusión dentro del Consejo Escolar del Estado, seguramente añadiendo otras nuevas y desde diferentes perspectivas, pues esa es la esencia y misión de este órgano de participación y asesoramiento. Y es de esperar que sus reflexiones colectivas sean de utilidad para la sociedad española, especialmente para las administraciones educativas y para el conjunto de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2020). *Efectos y consecuencias del coronavirus (I)*, (2020).

< http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14530 >

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2021). *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*. Recuperado de:

< <http://www.educacionyfp.gob.es/va/mc/cee/publicaciones/estudios/situacion-pandemia.html> >

– (2020). *Propuestas del Consejo Escolar del Estado ante la situación del estado de alarma*. Recuperado de:

< <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ec67c83b-d966-49be-b196-14c427b86067/propuestas-cee.pdf> >

– (2020). *Propuestas educativas del Consejo Escolar del Estado para el inicio y desarrollo del curso 2020-2021*. Recuperado de:

< <http://www.educacionyfp.gob.es/ca/dam/jcr:be1e14d8-0887-4bc3-95e5-559edb30fbf8/propuestas-cee-curso-20-21.pdf> >

8. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/situacion-pandemia.html> >

CONSEJO INTERTERRITORIAL DEL SISTEMA NACIONAL DE SALUD. *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021* (septiembre 2020).

< https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021.pdf >

Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 2 de octubre de 2015, n.º 236.

< <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/01/39/con> >

Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 2 de octubre de 2015, n.º 236.

< <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/01/40/con> >

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa, INE (2020). Datos de Abandono temprano de la educación y la formación en España.*

< <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/aban&file=pcaxis&l=s0> >

Orden EFP/561/2020, de 20 de junio, por la que se publican Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de junio de 2020, n.º 175.

< <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/06/20/efp561/con> >

Johns Hopkins University: *COVID-19 DATA IN MOTION*

< <https://coronavirus.jhu.edu/covid-19-daily-video> >

Los autores

Jesús Jiménez Sánchez

Comenzó su carrera profesional como maestro en la escuela rural de Sierra de Luna. Pasó a dirigir el colegio público «Zalfonada» en Zaragoza y posteriormente a la Inspección de Educación, donde se jubiló. Ha ocupado cargos de responsabilidad en el Gobierno de Aragón, entre otros el de Secretario General Técnico de Educación (1999-2001) y el de Director General de Enseñanza Superior (2003-2011).

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, tiene más de cuarenta publicaciones, unas individuales (*Las transferencias educativas en España y la configuración de modelos educativos autonómicos, La escuela unitaria, Ideas para una escuela nueva, ¿Qué es la Primaria?*, etc.) y otras en colaboración (*La descentralización de la enseñanza, Saberes e incertidumbres sobre el currículum, Los contenidos: una reflexión necesaria, El sistema educativo: una mirada crítica, El día después de Bolonia*, etc.) Pertenece al consejo asesor de Cuadernos de Pedagogía, revista en la que ha coordinado varios números sobre escuela rural, inspección, universidad, descentralización educativa, etc. Es columnista del periódico *Escuela* y colaborador de *Heraldo de Aragón* y de *El Periódico de Aragón*.

Es vicepresidente del Consejo Escolar del Estado y fue miembro de la Conferencia General de Política Universitaria y de la Comisión para la renovación de las metodologías docentes en la Universidad. Perteneció a los Movimientos de Renovación Pedagógica y actualmente es miembro del Foro de Sevilla. Está en posesión de la Cruz de Alfonso X el Sabio.

Juan Francisco Gutiérrez Jugo

Licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Murcia. Pertenece al Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria; posee dos especialidades: Física y Química y Francés. También es Técnico Superior de Prevención de Riesgos Laborales.

Ha desarrollado su carrera profesional como profesor, jefe de departamento y jefe de estudios en Institutos de Enseñanza Secundaria. En la actualidad es consejero técnico en el Consejo Escolar del Estado.

ARTÍCULOS





Hung Yi. *Galaxia Hung* (exposició temporal). Ciutat de les Arts i les Ciències. València.

Ciutat de les Arts i les Ciències (1998)

La Ciudad de las Artes y las Ciencias (Ciutat de les Arts i les Ciències) es un complejo arquitectónico, cultural y de entretenimiento de la ciudad de Valencia. Fue diseñado por Santiago Calatrava y Félix Candela, junto con los ingenieros autores del diseño estructural de las cubiertas del L'Oceanogràfic, Alberto Domingo y Carlos Lázaro, e inaugurado en junio de 1998 con la apertura de El Hemisfèric. Está situada al final del viejo cauce del río Turia, que se convirtió en jardín en los años 80, tras el desvío del río por la gran riada de Valencia en 1957.

Está integrado por seis grandes elementos: el Hemisfèric, cine IMAX, 3D y proyecciones digitales; el Umbracle, mirador ajardinado; el Museu de les Ciències, innovador centro de ciencia interactiva; el Oceanogràfic, el mayor acuario de Europa; el Palau de les Arts Reina Sofía, dedicado a la programación operística, y el Àgora, que dota al complejo de un espacio multifuncional.

Santiago Calatrava (Valencia, 1951)

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich, donde también había establecido su despacho. Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones: la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.

Hung Yi (Galaxia Hung)

Exposición temporal de catorce esculturas, diez de ellas instaladas en el Paseo del Arte del Umbracle y cuatro en el lago norte del Hemisfèric. Se trata de obras inspiradas en la cultura taiwanesa y su vida cotidiana con los colores brillantes que se observan en los patrones tradicionales taiwaneses.

La muestra Galaxia Hung permanecerá en los exteriores de la Ciudad de las Artes y las Ciencias durante unos meses. Esta galaxia está habitada por un sinfín de animales, todos ellos con una percepción colorista y con una visión muy oriental expresada en esos meticulosos dibujos que acompañan a las esculturas.



EN CLASE DESDE LA DISTANCIA: EXPERIENCIAS Y DIFICULTADES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA Y UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19¹

IN CLASS FROM THE DISTANCE: EXPERIENCES AND DIFFICULTED OF SECONDARY AND UNIVERSITY STUDENTS DURING COVID-19 PANDEMIC¹

Daniel Calderón Gómez

Stribor Kuric Kardelis

Anna Sanmartín Ortí

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de Fad

Resumen

La pandemia ocasionada por la COVID-19 y las medidas adoptadas de distanciamiento físico y confinamiento, especialmente durante los meses en los que se mantuvo activo el estado de alarma (entre marzo y junio de 2020), obligaron a una adaptación del sistema educativo, de manera repentina, a la educación *online*. En este artículo repasamos las experiencias vividas por el alumnado de secundaria y universitario durante los meses de confinamiento más restrictivo, desgranando aspectos como el grado de seguimiento de la educación *online*, el cumplimiento de los objetivos académicos durante este periodo y las principales problemáticas y dificultades percibidas para adaptarse a este nuevo entorno educativo. Aunque gran parte del alumnado ha podido continuar con sus estudios de manera *online*, entre las principales problemáticas experimentadas destacan la falta de competencias digitales y de organización del curso *online*, así como los problemas estructurales (falta de tiempo y espacio para estudiar) y psicosociales (estado anímico, concentración, etc.). Estas dificultades han afectado especialmente a los colectivos más vulnerables desde el punto de vista económico y social (clases bajas, población extranjera, mujeres, áreas rurales).

Palabras clave: COVID-19, educación *online*, brecha digital, dificultades educativas.

Abstract

The COVID-19 pandemic caused domestic lockdowns and encouraged social distancing policies, particularly between March and June 2020, which forced a sudden adaptation of the education system to online learning. In this paper, we get into secondary and university students' experiences during the strictest lockdown period, focusing on aspects such as the degree of continuation of online education, the level of achievement of academic objectives during this period and the main problems and difficulties perceived to keep up with this new learning environment. Even though most students were able to continue with online education, some of the main issues experienced were related to the lack of digital competencies and organizational problems of the online courses, as well as structural (lack of time and space to study) and psychosocial problems (state of mind, focusing abilities, etc.). These difficulties had a distinctive impact on socially and economically vulnerable groups (low classes, foreign population, women and residents in rural areas).

Key Words: COVID-19, online education, digital divide, educational constrains.

1. Este artículo está elaborado a partir de los datos del Estudio financiado por Telefónica y Banco Santander: Proyecto De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento: < <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/de-puertas-adentro-y-de-pantallas-afuera-jovenes-en-confinamiento> >.

I. Introducción

La pandemia del virus SARS-CoV2, surgida en la localidad de Wuhan (China) a finales de 2019, pero rápidamente diseminada a lo largo y ancho del planeta durante 2020, ha supuesto un trastocamiento sin precedentes de las dinámicas sociales y los modos de vida de la población. Los primeros casos de coronavirus en España se detectaron en el mes de enero, si bien la fecha clave puede situarse en el 14 de marzo de 2020, cuando el gobierno declaró el estado de alarma e impuso severas restricciones a la actividad y la movilidad de la ciudadanía, estableciendo un confinamiento domiciliario que se prolongó durante casi tres meses, tras los cuales comenzó un lento proceso de desescalada y de recuperación paulatina de la actividad. Un año después, la situación es todavía de enorme incertidumbre: sucesivos rebrotes del virus tras el verano han ocasionado que nuevas limitaciones de la movilidad y actividad se hayan impulsado desde las distintas administraciones, si bien hasta febrero de 2021 no se han vuelto a imponer medidas tan restrictivas de distanciamiento físico como las del primer confinamiento (de marzo a junio de 2020).

Entre los distintos ámbitos sociales afectados por el confinamiento (trabajo, relaciones personales, actividad de ocio, hostelería, movilidad geográfica, etc.), uno de los más relevantes, especialmente para la población juvenil, es el de la educación. Como señalan RUJAS y FEITO (2021), el ámbito educativo durante la pandemia se ha constituido como un «experimento natural» de adaptación de la práctica educativa al medio *online*, pero también una «prueba de fuerza» del sistema educativo ante una situación de excepcionalidad que amenazó su funcionamiento. En este sentido, la preocupación por las consecuencias educativas de la pandemia se ha plasmado en diversas investigaciones preliminares, tanto en el contexto español (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; JACOVKIS & TARABINI, 2021; SANMARTIN ET AL., 2020; TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), como en el internacional: a modo de ejemplo, podemos citar estudios desarrollados en nuestros países vecinos, así en Portugal (ABRANTES, 2021) o Francia (BONNÉRY & DOUAT, 2020), pero también en otros países del ámbito hispanohablante, como Argentina (MEO & DABENIGNO, 2021), México (REYES, BARRERA ET AL., 2020), Chile (QUIROZ, 2020) o Colombia (QUINTERO RIVERA, 2020), entre muchos otros.

En España, la pandemia obligó a suspender toda la actividad educativa presencial entre marzo y junio, afectando a unos ocho millones de estudiantes de primaria y secundaria, así como más de un millón y medio de estudiantes universitarios (RUJAS & FEITO, 2021). A pesar del esfuerzo de la comunidad educativa por desarrollar el final del curso académico de

manera telemática, el tránsito a la educación *online* no ha estado exento de problemas, como muestra la reciente investigación cualitativa de Trujillo et al. (2020), en la que se recogen la valoración del profesorado sobre la gestión de las clases durante el confinamiento. Entre las principales dificultades mencionadas en este estudio, destaca una sensación de abandono por parte de las administraciones, que se ha traducido en una enorme variedad de problemáticas: problemas de tipo técnico, relacionados con los dispositivos y medios digitales utilizados para conectarse a las clases virtuales, falta de competencias y formación sobre el uso de estas herramientas y, lo que es más importante, problemas de tipo psicosocial, vinculados con los malestares propios de la situación pandémica y el encierro domiciliario (estrés, ansiedad, desánimo, preocupación por el entorno social, incertidumbre con respecto al futuro, etc.). También existen problemáticas relacionadas con los recursos disponibles en los centros educativos para adaptarse al ámbito *online*, como indican Jacovkis y Tarabini en un reciente artículo centrado en Cataluña: «El cierre de los centros educativos a consecuencia de la COVID-19 ha supuesto un agravamiento de las desigualdades educativas», que «no solo se expresan por la diferencia en las oportunidades de acceso a la educación a distancia, sino también por una elevada desigualdad de condiciones entre los centros educativos para articular procesos de enseñanza y aprendizaje» (JACOVKIS & TARABINI, 2021).

En consecuencia, es evidente que las dificultades para continuar con el curso académico telemáticamente no han afectado a todo el alumnado de la misma manera, sino que están enormemente marcadas por las condiciones de vida (acceso a la tecnología, tamaño y prestaciones de la vivienda, recursos económicos, situación de convivencia, etc.) de los hogares, constituidos súbitamente como espacios informales de trabajo y estudio. Aunque la reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito educativo es una problemática tradicional en la literatura sociológica (MARTÍN CRIADO, 2018), algunos autores afirman que la implantación de la educación *online* realmente agrava las desigualdades sociales y supone una quiebra en la igualdad de oportunidades (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; EXPÓSITO & MARSOLLIER, 2020; JACOVKIS & TARABINI, 2021; SEVILLA ET AL., 2020), ya que elimina el papel que cumplían los centros educativos y la mediación interpersonal del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa en dotar a los y las estudiantes con mayores dificultades de una atención personalizada y de poder acceder a una serie de recursos (materiales, culturales y sociales) que no podían obtener en sus hogares. En palabras de Sevilla et al. (2020), «El coste potencial de no abrir los cen-

tros educativos [...] afecta al progreso educativo de los alumnos, al empleo de los padres y al crecimiento económico». A pesar de la proliferación de estudios sobre los efectos del coronavirus en el sistema educativo, la mayor parte se centran en las opiniones de los docentes (JACOVKIS & TARABINI, 2021; TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), familiares (BONAL & GONZÁLEZ, 2021) o derivados de indicadores estadísticos globales sobre educación (ORTIZ, 2021; RUJAS & FEITO, 2021). Uno de los pocos que compara la percepción de docentes y alumnado de primaria y secundaria con respecto a la educación *online* ha sido realizado por la Fundación SM (MARCHESI ET AL., 2020), identificando mayores dificultades de adaptación y de seguimiento del curso entre el profesorado, en comparación con los y las estudiantes.

Siguiendo esta línea, el objetivo de esta investigación es indagar en las problemáticas y dificultades experimentadas por parte de la población joven, entre 15 y 29 años, para continuar con sus estudios durante el confinamiento impuesto entre los meses de marzo y junio de 2020. Nos basamos en la encuesta *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento* (SANMARTÍN ET AL., 2020), elaborada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fad, en la que se trataban diferentes dimensiones relacionadas con las experiencias y prácticas juveniles durante estos meses (trabajo, educación, convivencia, usos tecnológicos, expectativas de futuro, etc.). Una primera explotación estadística de esta encuesta, centrada en las desigualdades digitales vinculadas con los estudios, puede encontrarse en Kuric et al. (2021), si bien en este artículo se pretende profundizar en mayor medida en la influencia de los principales factores sociodemográficos y las condiciones de vida de los y las jóvenes en el seguimiento del curso académico, en las dificultades con las que se han encontrado y en

sus expectativas con respecto al futuro. Particularmente, el análisis se centra en la muestra de jóvenes que estaban realizando estudios secundarios o universitarios en el momento de declaración del estado de alarma (tabla I), estructurando la exposición de resultados en tres apartados principales, que se desarrollan a continuación: seguimiento y cumplimiento del curso académico, problemáticas y dificultades experimentadas, y expectativas y perspectivas de futuro.

2. La educación durante la pandemia: seguimiento y cumplimiento del curso académico. Un inicio de curso irregular

En términos generales, el seguimiento del curso académico durante el confinamiento ocasionado tras la declaración del estado de alarma ha sido bastante amplio (figura 1), tanto en el ámbito de la educación secundaria como en la universitaria. Así, 9 de cada 10 jóvenes pudieron continuar con sus estudios de manera telemática entre los meses de marzo y junio, con porcentajes similares de seguimiento entre hombres (89 %) y mujeres (91 %). Por edad, el nivel de seguimiento disminuye con los años, alcanzando el 93 % entre jóvenes de 15 a 19 años, el 89 % entre los 20 y 24 años y el 86 % entre los 25 y 29 años. Por tipo de estudios, el seguimiento es prácticamente similar en la educación secundaria (89 %) y universitaria (91 %), si bien las dificultades y problemáticas asociadas han variado significativamente, como veremos un poco más adelante.

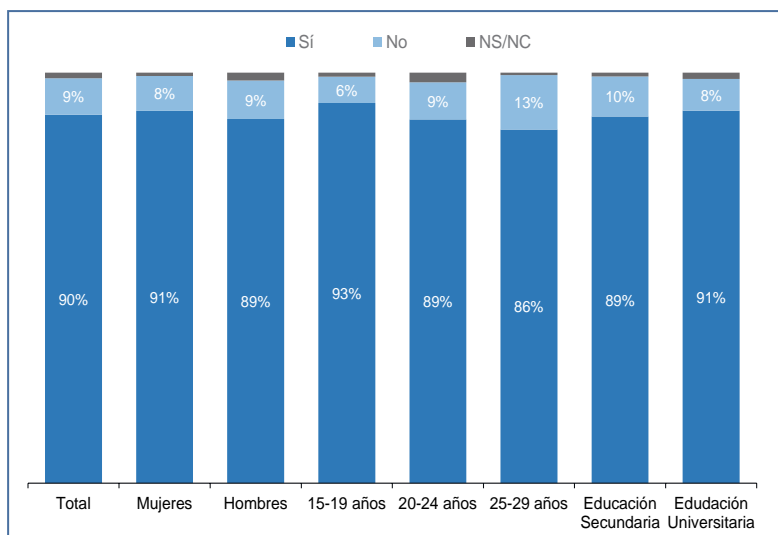
Este nivel de seguimiento ejemplifica el gran esfuerzo realizado por parte de la comunidad académica, en su totalidad (profesorado, alumnado, centros educativos) para adaptarse a una situación de excepcionalidad sobrevenida por la pandemia. Sin embargo, se trata de un nivel de seguimiento enormemente

Tabla I
Características de la muestra

		N	%
Total		731	100
Género	Mujeres	364	49,8
	Hombres	365	49,9
	Otra identidad de género	2	0,3
Edad	15 a 19 años	310	42,4
	20 a 24 años	255	34,9
	25 a 29 años	166	22,7
Estudios	Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y FP Medio)	327	45,7
	Educación Universitaria y FP Superior	388	54,3

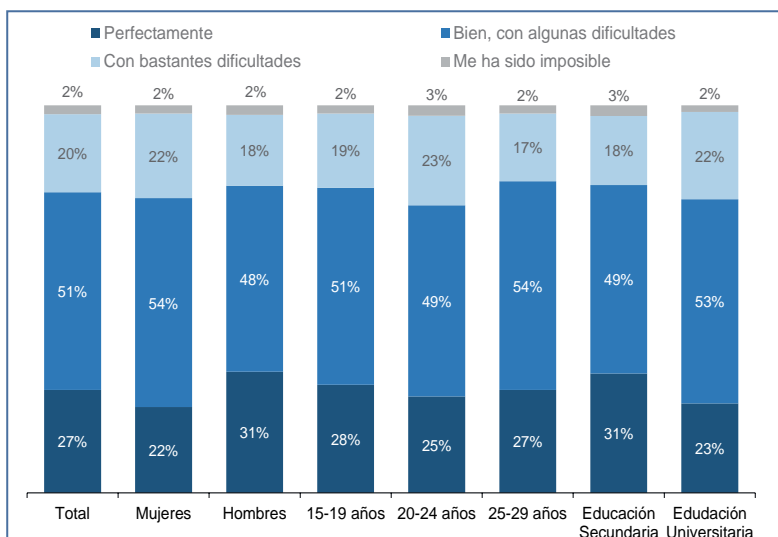
Fuente: *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento* (SANMARTÍN ET AL., 2020).

Figura 1
Seguimiento de los estudios durante el confinamiento



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que estudian en la actualidad (N=731 casos).

Figura 2
Vivencia de dificultades para continuar con los estudios en confinamiento



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han podido continuar con sus estudios (N=656 casos).

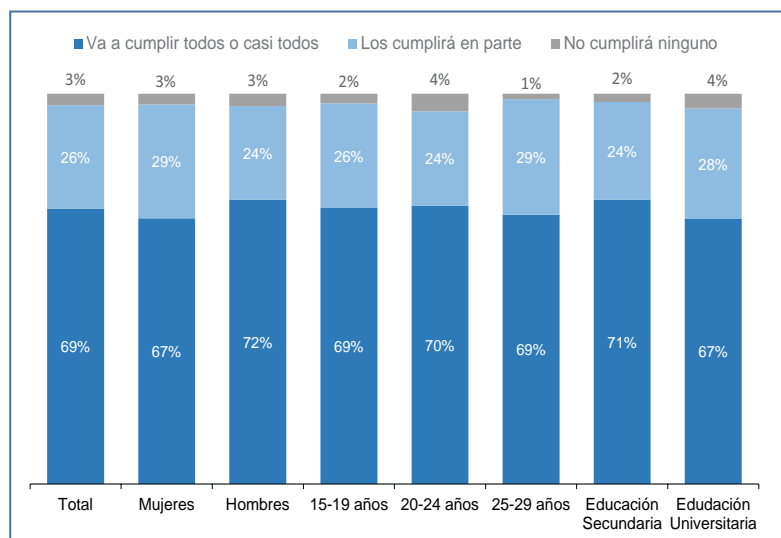
afectado por las condiciones de vida y marcado por algunas desigualdades sociales, con tasas de seguimiento más reducidas entre jóvenes de clase media baja (85 %), población extranjera (79 %) y jóvenes que, además de estudiar, buscaban trabajo durante la pandemia (86 %). La convivencia en el hogar también ha afectado al seguimiento del curso académico, que ha sido mayor entre quienes viven con sus progenitores (92 %), frente a quienes viven con su pareja, comparten piso o viven solos (en torno al 85 %). Aun así, se trata de diferencias moderadas, con tasas de mantenimiento de los estudios que en prácticamente ningún caso (salvo la población extranjera) bajan del 80 %.

Conseguir este elevado grado de continuidad de los estudios durante la pandemia, sin embargo, no ha resultado sencillo, como muestra la figura 2, en la que se recoge la percepción de los y las jóvenes sobre las dificultades experimentadas para continuar con el curso de manera telemática. Aproximadamente 1 de cada 4 jóvenes (un 22 % de mujeres y un 31 % de hombres) han continuado con su curso académico perfectamente, sin ningún tipo de problema, mientras que, en el otro lado del espectro, únicamente un 2 % considera que le ha resultado imposible. La mayor parte de jóvenes (un 76 % de mujeres y un 66 % de hombres) se sitúan en una posición intermedia, que implica que han podido seguir las clases *online*, pero con bastantes (20 %) o algunas (51 %) dificultades. La experimentación de complicaciones durante el tránsito a la educación telemática, por lo tanto, ha sido mayor entre las mujeres, así como entre los estudiantes universitarios, puesto que únicamente un 23 % de ellos y ellas (frente al 31 % de quienes cursan estudios secundarios) han podido continuar con el curso académico sin ninguna dificultad. Además de estas diferencias, también la vivencia de complicaciones para adaptarse al curso *online* se ha visto afectada por las desigualdades sociales de forma que, únicamente un 22 % de jóvenes de clase baja o media baja, frente al 36 % de los de clase alta o media alta, han realizado este tránsito perfectamente; también es significativo que casi un 6 % de entre quienes estaban desempleados y buscaban trabajo durante la pandemia, señalan

que les ha resultado casi imposible continuar con sus estudios de manera *online*, frente a una media global del 2 %.

La presencia de importantes dificultades para continuar con sus estudios durante la pandemia, sin embargo, no ha afectado decisivamente al grado de cumplimiento de objetivos académicos (figura 3), como muestra el hecho de que más de 2 de cada 3 jóvenes (un 67 % de las mujeres y un 72 % de los hombres) señalaban que iban a cumplir todos o casi todos sus objetivos académicos durante la pandemia; un 26 % señalaba que solo iba a cumplirlos en parte, mientras que un 3 % indicaba que no los cumpliría en absoluto. El nivel de cumplimiento se mantiene muy estable

Figura 3
Cumplimiento de objetivos académicos



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han podido continuar con sus estudios (N=656 casos).

en los distintos grupos de edad y únicamente es ligeramente mayor en la educación secundaria (71%), frente a la educación universitaria (67%), si bien se ve nuevamente afectado por desigualdades sociales más profundas, así como por las condiciones de vida de la juventud. Particularmente, el grado de cumplimiento de objetivos académicos es significativamente menor entre jóvenes de clase baja o media baja (un 66% cumplirá todos o casi todos) y entre quienes viven con sus progenitores o su pareja (en torno al 68% en ambos casos), frente a las clases alta o media alta (74%) y quienes viven solos (83%) o comparten piso (76%).

3. Problemáticas y dificultades experimentadas por el alumnado

Como hemos visto, a pesar de que los y las jóvenes españoles pudieron continuar con el curso académico durante el confinamiento, este tránsito a la educación *online* no estuvo exento de problemas y dificultades de adaptación, que afectaron a la consecución de sus objetivos académicos. Con el fin de dimensionar más en profundidad en estas complicaciones vividas durante la pandemia, en la tabla 2 se recoge la incidencia de los distintos tipos de dificultades experimentadas por los y las estudiantes durante ese periodo.

Como puede apreciarse, se presenta una panorámica polifónica y diversificada de dificultades, de forma que ninguna destaca claramente sobre las demás ni es mayoritaria dentro del colectivo juvenil, sino que nos encontramos con una incidencia muy distribuida de distintos tipos de problemáticas: con porcentajes alrededor de un tercio de la muestra de jóvenes que han experimentado dificultades, destaca la falta de

concentración en el hogar (31%), especialmente entre las mujeres, los mayores de 25 años y entre quienes cursan estudios universitarios, seguida de la poca preparación del profesorado (29%), que también presenta una prevalencia ligeramente mayor entre las mujeres y estudiantes universitarios, pero en este caso destacando entre los menores de 25 años. Con proporciones ligeramente menores, en torno a un cuarto de quienes experimentaron dificultades, destaca la dificultad para continuar con las clases de manera *online* (27%), particularmente entre los hombres y menores de 25 años, las dudas o consultas que no podían resolverse autónomamente (25%, llegando al 28% entre las mujeres y al 29% entre jóvenes de 15 a 19 años), la imposibilidad de realizar ciertas tareas

desde el hogar (25%), que es especialmente significativa en el caso del alumnado universitario (28%) y de mayor edad, y los problemas anímicos (23%), que tienen una especial incidencia entre las mujeres (29%), la población entre 25 y 29 años (31%) y el alumnado universitario (29%). Con prevalencias menores, pero relevantes, aparecen aspectos como la falta de atención por parte del profesorado (20%), la mala conexión a la red (19%), la indefinición de tareas (19%), los problemas de conexión y cobertura de la red (16%) o aspectos relacionados con la convivencia en el hogar, como la falta de tranquilidad (14%) o carecer de un espacio apropiado para estudiar (14%). Aspectos muy minoritarios son la dificultad percibida para usar el ordenador, no contar con el equipamiento tecnológico adecuado, tener problemas de salud o tener que cuidar a otras personas, aunque el trabajo de cuidados es significativamente más frecuente entre las mujeres (8%) y jóvenes entre 25 y 29 años (14%).

Como podemos apreciar, el tipo de estudios (secundarios frente a universitarios y FP Superior) condiciona claramente el tipo de problemáticas y dificultades experimentadas por el alumnado. En líneas generales, los y las jóvenes universitarios y de FP Superior se han encontrado con más dificultades que quienes cursan estudios secundarios para continuar con el año académico, destacando problemáticas como la falta de atención, la preparación del profesorado, los problemas anímicos (que afectan especialmente a mujeres y jóvenes de mayor edad) y, sobre todo, la imposibilidad de realizar determinadas tareas desde casa. Como excepción, algunas problemáticas concretas (resolución de dudas, problemas de conexión a la red, no disponer de ordenador o falta

Tabla 2
Tipos de dificultades para continuar con los estudios

Respuesta múltiple Datos en % sobre el total	Total	Mujeres	Hombres	15-19 años	20-24 años	25-29 años	Educación Secundaria	Educación Universitaria
En casa no me concentro	31	32	30	32	29	33	26	35
El profesorado no estaba bien preparado	29	31	27	32	32	17	25	32
Me resulta difícil seguir las clases <i>online</i>	27	25	30	29	29	21	27	28
Tenía dudas que no sabía resolver por mi cuenta	25	28	21	29	22	20	26	24
Hay partes de mis estudios que no se pueden hacer en casa	25	25	24	22	26	27	20	28
No me he encontrado bien anímicamente	23	29	16	17	25	31	16	29
El profesorado no estaba lo suficientemente pendiente	20	19	22	16	31	11	14	25
Mala conexión a Internet	19	19	20	21	17	18	21	18
No estaban claras mis tareas	19	18	21	20	21	14	19	20
El equipo o la conexión del profesorado no era buena	16	14	19	17	19	10	14	18
Falta de tranquilidad en casa	14	17	11	14	11	19	14	14
En casa no tengo un espacio adecuado para estudiar	14	15	12	8	19	17	10	17
El profesorado tenía que atender a demasiados alumnos/as	9	8	11	10	9	10	7	11
Mi centro educativo no impartía clases <i>online</i>	8	6	10	11	7	4	10	6
No tengo ordenador propio	7	7	7	9	5	7	9	6
He tenido que cuidar de otras personas	6	8	5	3	6	14	6	6
He tenido problemas de salud	6	7	4	3	7	9	5	6
No sé usar las herramientas/medios <i>online</i>	3	4	3	3	4	3	4	3
Me resulta difícil utilizar el ordenador	2	1	5	3	1	4	3	2
Otras	3	4	1	1	4	3	2	3
Ninguna de estas	1	1	2	2	1	0	2	1

Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han experimentado alguna dificultad (N=481 casos)..

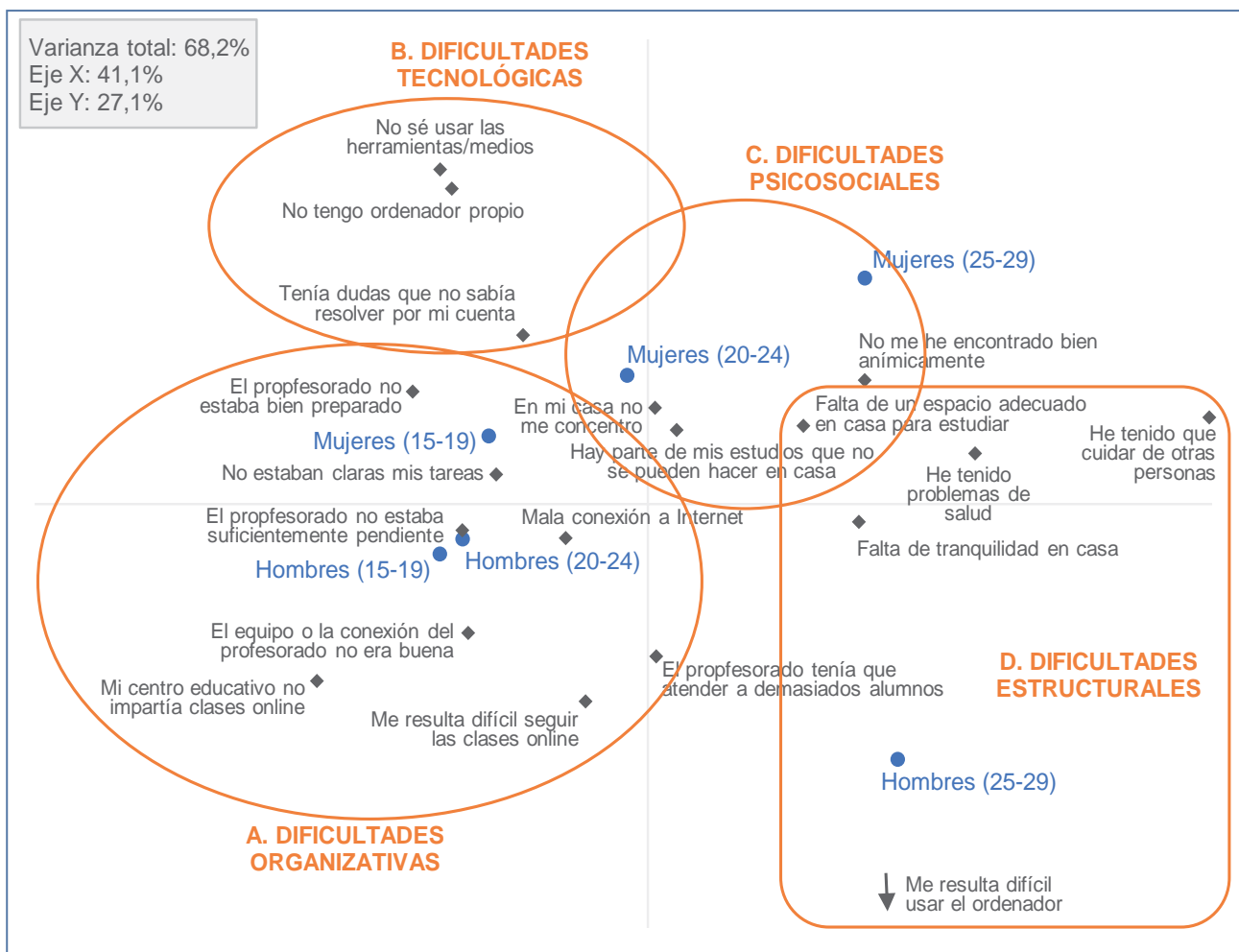
de impartición por parte del centro) muestran una prevalencia ligeramente mayor entre quienes cursan estudios secundarios.

Por otro lado, las diferencias de género y edad también son enormemente relevantes, afectando a las condiciones de vida de la juventud y a la vivencia del tránsito a la educación *online*. Para profundizar en ello, en la figura 4 presentamos un análisis de correspondencias en el que se muestran las dificultades experimentadas por la juventud tomando en consideración el género y su grupo de edad (en grupos quinquenales). Este análisis permite visualizar, de una manera intuitiva, el tipo de problemáticas más específicamente vinculadas con cada grupo de jóvenes, complementando el análisis descriptivo general que presentamos más arriba. El mapa de correspondencias se estructura a través de un eje de abscisas (X) dimensionado en base a la edad de los y las jóvenes (los de menor edad a la izquierda y los mayores a

la derecha), que acumula el 41 % de la varianza total del modelo; por otro lado, el eje de ordenadas (Y) se estructura claramente por género (mujeres en la parte superior y hombres en la inferior), permitiendo establecer cuatro espacios de agrupación de las problemáticas relacionadas con la educación durante el confinamiento. Estos espacios deben entenderse de manera relacional, puesto que esbozan una topología de distancias relativas entre las diferentes categorías incluidas en el análisis, que permite vislumbrar sus afinidades y oposiciones, pero no marcan diferencias absolutas (para ello debe utilizarse la tabla 2, analizada más arriba). Sí que sirven, sin embargo, como herramienta heurística de elaboración teórica, de cara a condensar la enorme diversidad de problemas en un conjunto sociológicamente significativo de dimensiones que estructuran las vivencias juveniles, cuyas características distintivas presentamos a continuación.

Figura 4

Análisis de correspondencias. Tipos de dificultades experimentadas por género y edad



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han experimentado alguna dificultad (N=481 casos).

A. Dificultades organizativas

El primer conjunto de problemáticas y el más relevante entre el alumnado tiene que ver con la organización de la educación *online*, afectando tanto a los estudios de secundaria como universitarios y tanto a hombres como a mujeres, aunque destaca distintivamente entre los grupos juveniles de menor edad, esto es, entre los 15 y los 24 años, en comparación con el resto de las dificultades, que son comparativamente más relevantes entre los grupos mayores de 25 años. En el mapa de correspondencias, este conjunto se muestra bastante heterogéneo y distribuido, concentrado en gran parte del sector izquierdo del gráfico, muy vinculado con los grupos más jóvenes, tanto hombres como mujeres. Así, abarca problemáticas como la falta de preparación del profesorado, la poca atención a los estudiantes y la falta de claridad con respecto a las tareas que el alumnado debía realizar; también aparecen dificultades propias de los centros educativos para impartir las clases *online*, problemas de desconexión y falta de cobertura, así como la imposibilidad de llevar a cabo determinadas clases

de manera telemática, todo ello aspectos incluidos dentro de este conjunto.

Hay que tener en cuenta, además, que los problemas organizativos vinculados con la gestión de la educación durante la pandemia también han sido mencionados por parte de la comunidad educativa (TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), señalándose el abandono de los centros durante los peores momentos del confinamiento por parte de las distintas administraciones involucradas. Por lo tanto, la percepción del alumnado confirma algunos de los problemas que ya se conocían y habían sido destacados por parte del profesorado, incidiendo en el poco apoyo que han tenido para adaptarse a un tipo de educación telemática para la que no habían recibido ni la formación, ni los medios ni el seguimiento necesario.

B. Dificultades tecnológicas

Como se aprecia en las frecuencias relativas incluidas en la tabla 2, en líneas generales los problemas de tipo tecnológico son bastante poco frecuentes entre la población juvenil y, en gran medida, tienen más

que ver con los recursos y dificultades de los centros educativos que con carencias propias del alumnado. Sin embargo, a pesar de su moderada incidencia, sí que aparecen ciertas brechas relacionadas principalmente con la falta de competencias digitales y, en menor medida, con los problemas de accesibilidad al equipamiento tecnológico. Aunque la literatura sobre brecha digital en el ámbito juvenil (CALDERÓN GÓMEZ, 2019) destaca la importancia, en la actualidad, de las brechas de habilidades y usos, frente a la brecha de acceso, como factor principal de estratificación digital, es importante matizar que, en el caso de los grupos sociales económicamente vulnerables, encontramos todavía importantes desigualdades de acceso, especialmente en el caso del ordenador, puesto que gran parte de la actividad digital cotidiana ha transitado hacia los dispositivos móviles (*smartphones*).

De este modo, en la parte superior izquierda del mapa de la Figura 4 se agrupan las principales dificultades tecnológicas: falta de conocimientos para usar las herramientas digitales empleadas en clase, tener dudas que no podían resolverse de manera autónoma y no contar con un ordenador propio para seguir las clases, ya que, en muchas ocasiones, en el mismo espacio del hogar han convivido progenitores que teletrabajaban con sus hijos, que tenían que conectarse al aula virtual a través de plataformas *online* que únicamente funcionaban adecuadamente desde el ordenador. En todo caso, es significativo que este tipo de problemáticas de carácter tecnológico son más frecuentes entre las mujeres, especialmente entre los 15 y los 24 años, un resultado que contribuye al cuestionamiento que se ha realizado al mito de los nativos digitales por parte de los estudios de brecha digital y, muy particularmente, los de brecha digital de género, que muestran la importancia de esta asimetría entre hombres y mujeres en cuanto a sus competencias digitales, pero también en su confianza y familiaridad con el entorno tecnológico en general (CASTAÑO ET AL., 2009; HUANG ET AL., 2015; MARTÍNEZ CANTOS ET AL., 2020).

C. Dificultades psicosociales

Un conjunto de problemas particularmente significativo tiene un componente más psicosocial, vinculándose con las experiencias de malestar sufridas durante el confinamiento, que no se circunscriben exclusivamente al contexto educativo pero que, indudablemente, afectan al rendimiento académico y a la posibilidad misma de continuar con el curso académico en una situación de excepcionalidad. Principalmente, incluimos en esta categoría los problemas de concentración experimentados por la juventud, que se relacionan con el hecho de que una parte de las tareas académicas no podían realizarse desde casa, y los problemas relacionados con el estado de ánimo.

Topológicamente, este conjunto de problemáticas se posiciona en el centro del gráfico, ligeramente orientadas hacia el cuadrante superior derecho, puesto que se trata de experiencias que muestran una especial incidencia entre las mujeres, en mayor medida entre las mayores de 20 años: entre las chicas de 20 a 24 años destaca distintivamente la falta de concentración, mientras que entre las de 25 a 29 años se acrecientan los problemas de ánimo.

El estado de ánimo durante el confinamiento se ha caracterizado por sentir con mucha o bastante frecuencia emociones de aburrimiento y preocupación por el futuro para 6 de cada 10 jóvenes. Por otro lado, el estrés y la ansiedad han sido emociones muy o bastante frecuentes para la mitad de la población joven y, para el 53,5 % de jóvenes que estaban inmersos en este periodo de formación, la principal fuente de estrés han sido los estudios, especialmente en el grupo de menor edad. Cabe destacar que estos porcentajes se acentúan entre mujeres, jóvenes de clase baja y desempleados (KURIC ET AL., 2020, pp. 29–31). Los malestares de tipo psicosocial también han sido mencionados por parte del profesorado (TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), destacándose el desgaste que supone para toda la comunidad educativa un tipo de interacción mediada tecnológicamente que presenta importantes desventajas a la hora de gestionar las emociones y los problemas anímicos. Además, el confinamiento ha supuesto una intensificación de problemáticas en el hogar que afectan al alumnado, como la discriminación de género, la violencia machista y la violencia contra la infancia y la adolescencia (FUNDACIÓN ANAR, 2020; PENNA ET AL., 2020), a las que se daba respuesta habitualmente desde los centros educativos, pero que son complejas de gestionar de manera telemática.

D. Dificultades estructurales

Finalmente, un último grupo de problemáticas tiene un carácter más estructural, puesto que se fundamenta en la falta de recursos materiales y condiciones sociales que permitan un adecuado seguimiento del curso académico desde el hogar: se incluyen aspectos como la falta de un espacio adecuado para estudiar o la falta de tranquilidad en el hogar, especialmente relevantes en el caso de casas o pisos de tamaño reducido o en los que viven varias personas, la dedicación al trabajo de cuidado de otras personas o los problemas de salud (vinculados con la COVID-19 u otras enfermedades). La mayor parte de estas dificultades son más habituales entre los y las jóvenes de mayor edad, a partir de los 25 años, y entre las mujeres, si bien hay algunas particularidades por género que hay que tener en cuenta: entre los hombres de 25 a 29 años aparece un porcentaje significativamente mayor de menciones en la categoría sobre la dificultad para

usar el ordenador, si bien esta ambigüedad –puede deberse a problemas de falta de conocimientos, pero también a dificultades más estructurales de imposibilidad material de acceder a un ordenador– nos obliga a mantener una cierta prudencia en el análisis. Sin embargo, en el resto de problemáticas estructurales aparecen menciones significativamente mayores entre las mujeres de 25 a 29 años con respecto a sus coetáneos varones, destacando especialmente la distribución desigual del trabajo de cuidados, que durante la pandemia ha reproducido las mismas desigualdades de género que encontrábamos antes del confinamiento, como muestran los análisis de usos del tiempo (AJENJO & GARCÍA ROMÁN, 2019). Cuando las familias quedaron aisladas en sus hogares se vieron obligadas a reabsorber todo el trabajo de cuidados que durante las últimas décadas habían ido externalizando. En la mayoría de los casos, las mujeres han sido las encargadas de esta reorganización acentuando las desigualdades de género ya existentes (MORÉ, 2020).

Los problemas de tipo estructural, que se vinculan con los procesos más generales de estratificación y desigualdad social, han sido fundamentales a la hora de entender la educación durante la pandemia. Es evidente que la desigualdad social incide en las desigualdades educativas, pero lo que están mostrando los primeros estudios preliminares (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; EXPÓSITO & MARSOLLIER, 2020; JACOVKIS & TARABINI, 2021; SEVILLA ET AL., 2020) es que la educación telemática supone una fractura en la igualdad de oportunidades del alumnado, recayendo en las familias una tarea que debería desempeñar la institución académica.

4. Expectativas y perspectivas de futuro

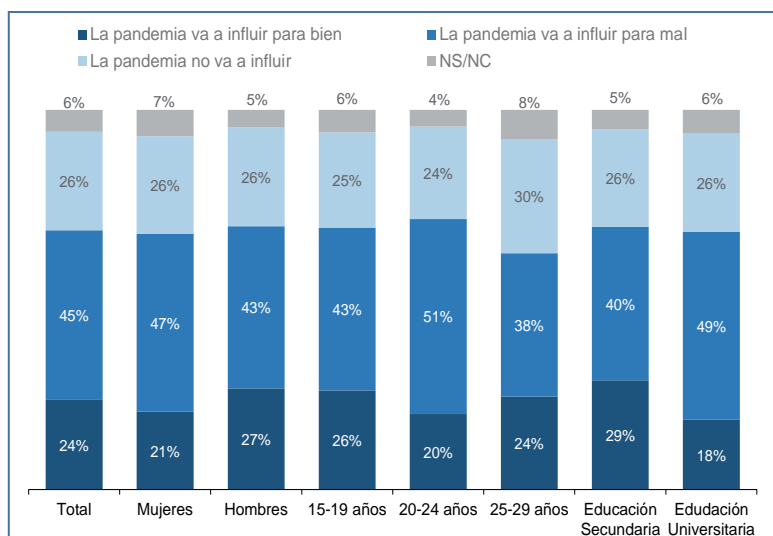
Esta investigación únicamente constituye un punto y seguido en la comprensión de las dificultades y problemáticas de la juventud con respecto al mantenimiento de la vida académica en un contexto de pocas certezas, en el que el futuro resulta insondable desde la inseguridad forzada por la excepcionalidad pandémica que constituye nuestro presente.

Teniendo en cuenta las previsiones del alumnado sobre cómo consideraban que la pandemia iba a influir en su rendimiento académico (figura 5), la opinión más comúnmente extendida es que iba a influir para mal (45%), si bien también son moderadamente frecuentes las opiniones de que iba a influir para bien (24%) y de que no iba a influir de ningún

modo (26%). La diversidad de opiniones y el elevado grado de incertidumbre, que se manifiesta en un nivel de No Sabe/No Contesta muy superior a la media del resto de variables (en torno al 6%), pergeña un panorama en el que realmente los y las jóvenes no estaban seguros sobre las consecuencias que el confinamiento, que forzó el tránsito a la educación *online*, podría tener en su rendimiento académico y en la continuación futura de sus estudios. De hecho, por tipo de estudios, la visión es considerablemente más pesimista entre los estudiantes universitarios, de forma que únicamente un 18% consideraban que la educación *online* iba a afectar positivamente a su rendimiento y prácticamente la mitad entendían que iba a afectar para mal: los porcentajes correspondientes para la educación secundaria son 29% y 40%, respectivamente.

Por género, se mantiene la tendencia general presentada a lo largo de esta investigación, de forma que la visión de las mujeres sobre el efecto que la pandemia tendría en sus estudios es más pesimista que la de los hombres: un 47% de ellas consideraba que les afectaría negativamente, frente al 43% de ellos. Por el contrario, no aparece una correlación clara entre una mayor edad y un mayor pesimismo, sino que son los y las jóvenes entre 20 y 24 años quienes muestran una visión más pesimista sobre el efecto de la pandemia (51% indicaba que les afectaría para mal), mientras que la percepción más positiva la encontramos entre los 15 y 19 años; entre los 25 y los 29 años, característicamente, destaca una mayor incertidumbre, asociada a una tasa más elevada de No Sabe/No Contesta (8%) y de la constatación de que la pandemia no iba a tener ningún efecto en el rendimiento

Figura 5
Incidencia de la pandemia en el rendimiento académico



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han podido continuar con sus estudios (N=656 casos).

académico (30 %). De nuevo, además del género y la edad, la percepción sobre la incidencia de la pandemia en el rendimiento académico está fuertemente condicionada por las desigualdades sociales y condiciones de vida. Así, la percepción de que la pandemia iba a afectar al rendimiento académico para mal es considerablemente mayor entre los y las jóvenes de clase baja o media baja (49 %) frente a los de clase alta o media alta (35 %), así como entre quienes compaginan estudios y trabajo (48 %), frente a quienes se dedican exclusivamente a estudiar (42 %), lo que da muestra de las dificultades de conciliación y los problemas estructurales en el desarrollo de la educación *online* que mencionábamos en la sección anterior. Finalmente, también la situación de convivencia marca diferencias, de forma que la percepción era más pesimista entre quienes estaban acompañados (con sus progenitores, pareja o compartiendo piso), con porcentajes en torno al 45 %, mientras que entre quienes vivían solos únicamente un 35 % destacaban que la pandemia afectaría negativamente a su rendimiento.

Profundizando, de manera más general, en las sensaciones y emociones con respecto al futuro del alumnado (tabla 3), se aprecia una visión ambivalente sobre los próximos años, en la que se combinan sensaciones negativas y positivas, pero donde la incerti-

dumbre (36 %) es el factor fundamental que orienta las representaciones sobre el futuro. Esta falta de certezas no se distribuye uniformemente, sino que está mucho más presente entre las mujeres (45 %, frente al 28 % de los hombres), entre quienes cursan estudios universitarios (48 %), frente a los secundarios (24 %), y entre los y las jóvenes de mayor edad: 48 % de menciones entre los 25 y 29 años, 40 % entre los 20 y los 24 y únicamente un 28 % entre los 15 y los 19. Las desigualdades y condiciones sociales, de nuevo, orientan esta sensación de incertidumbre, que es significativamente mayor del promedio entre las clases baja y media baja (43 %), en comparación con la clase alta y media alta (24 %), y entre quienes estudian y trabajan (44 %), frente al 27 % de quienes únicamente estudian.

Además de la incertidumbre, algunas de las sensaciones positivas que aparecen entre el alumnado tienen que ver con la esperanza (32 %), la curiosidad (25 %), la motivación (23 %) y la felicidad (22 %), seguidas de sensaciones negativas, también moderadamente extendidas, como la ansiedad (21 %) o el miedo (17 %). Por género, entre las mujeres destaca la esperanza y la curiosidad, pero también el miedo y, sobre todo, la ansiedad (28 % entre ellas frente al 13 % de ellos), mientras que, entre los hombres, apa-

Tabla 3
Sensaciones y emociones con respecto al futuro

Respuesta múltiple Datos en % sobre el total	Total	Mujeres	Hombres	15-19 años	20-24 años	25-29 años	Educación Secundaria	Educación Universitaria
Incertidumbre	36	45	28	28	40	48	24	48
Esperanza	29	32	26	23	34	31	24	33
Curiosidad	25	26	23	29	22	21	25	25
Motivación	23	20	26	26	22	20	23	24
Felicidad	22	20	25	27	21	15	26	19
Ansiedad	21	28	13	18	22	23	19	23
Miedo	17	19	15	19	16	16	20	16
Entusiasmo	16	16	15	21	12	11	20	12
Confianza	15	10	20	17	15	13	18	13
Desánimo	13	15	11	8	16	17	9	16
Temor	12	15	9	10	14	13	11	13
Tranquilidad	11	8	14	10	10	13	11	11
Enfado	6	5	6	5	6	5	5	6
Apatía	4	4	4	3	6	4	2	6
Otra	1	1	0	1	0	1	1	0

Base: jóvenes entre 15 y 29 años que estudian en la actualidad (N=731 casos)..

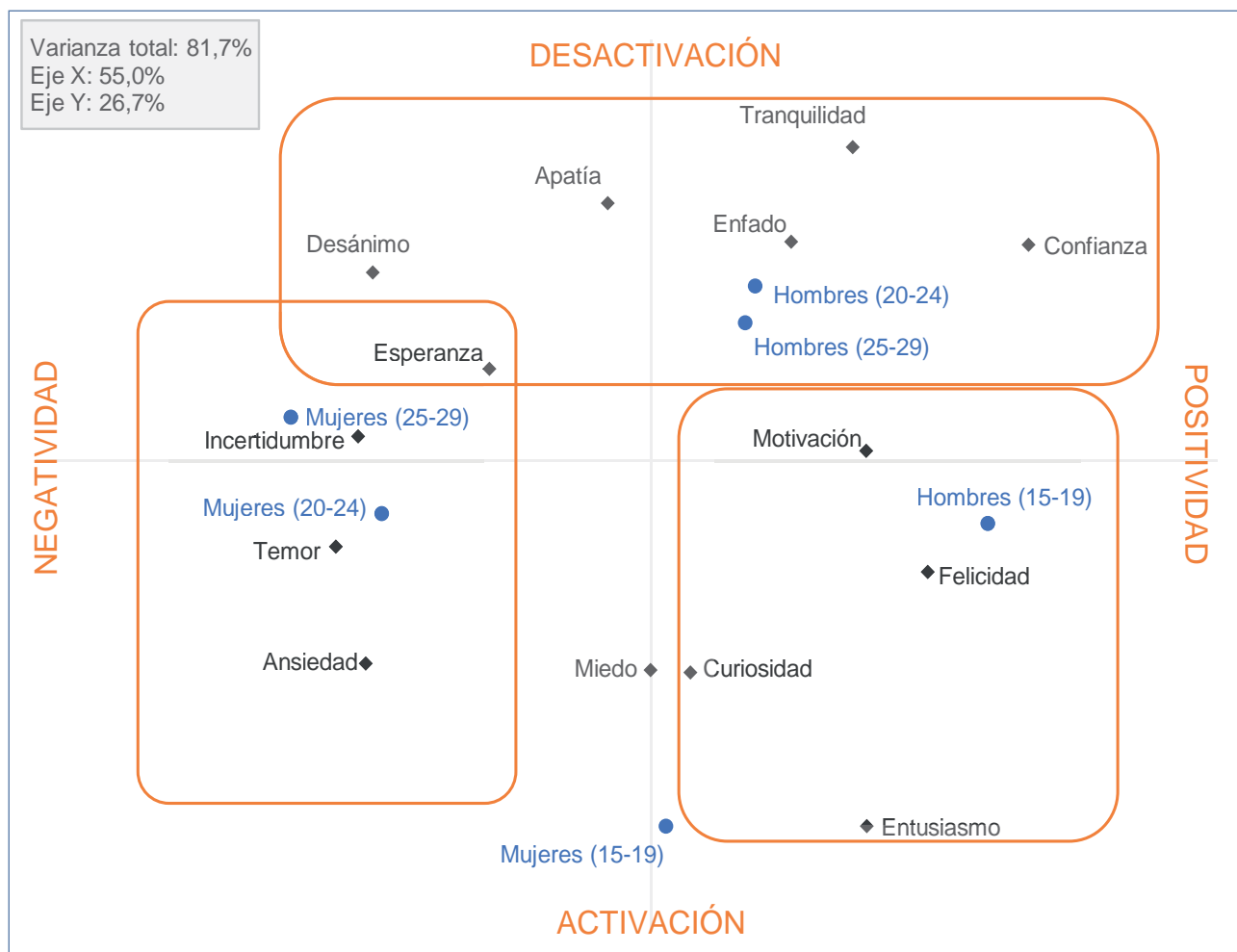
recen en mayor medida sensaciones de motivación, felicidad y, sobre todo, confianza (20 % en ellos frente al 10 % en ellas). Con respecto a la edad, en general las experiencias negativas son más frecuentes entre la juventud a medida que aumenta la edad, destacando la ansiedad y el desánimo, si bien la esperanza es también mayor a partir de los 20 años, en comparación con los y las jóvenes entre 15 y 19 años. Entre los y las más jóvenes, destaca sobre todo la curiosidad, la felicidad y el entusiasmo, que se van reduciendo significativamente entre los grupos de más edad. Finalmente, si tomamos en consideración el tipo de estudios, encontramos una mayor esperanza, pero también ansiedad y desánimo, entre los universitarios, mientras que en la educación secundaria destaca la felicidad y el entusiasmo, en una distribución por nivel académico que está muy vinculada a la estructura etaria de la juventud.

Para indagar más en profundidad en la distribución desigual de las sensaciones y emociones hacia el futuro por género y edad, en la figura 6 se presenta un análisis de correspondencias que plantea un po-

sicionamiento visual de cada grupo de edad, diferenciando entre hombres y mujeres, en relación con las distintas emociones y sensaciones consideradas. A grandes rasgos, en este caso el eje de abscisas (X) se dimensiona a partir del grado de positividad de las sensaciones, muy vinculado con el género, situándose las mujeres a la izquierda, más cerca de las sensaciones negativas, y los hombres a la derecha, más cerca con las sensaciones positivas. A su vez, el eje de ordenadas tiene que ver con la edad, separando al grupo más joven (15 a 19 años), que se sitúa en la parte inferior, muy vinculado con sensaciones que conllevan un mayor grado de activación e implicación personal hacia el futuro (curiosidad, entusiasmo, ansiedad), en contraposición a los grupos de 20 a 29 años, que se posicionan en la parte superior, vinculados con sensaciones que conllevan una mayor desactivación personal (tranquilidad, apatía, desánimo, confianza, etc.).

Como puede apreciarse, la incertidumbre con respecto al futuro, unida a la ansiedad y al temor por los próximos años, está especialmente presente entre las mujeres, sobre todo a partir de los 20

Figura 6
Análisis de correspondencias. Sensaciones y emociones con respecto al futuro por género y edad



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que estudian en la actualidad (N=731 casos).

años, mientras que las chicas más jóvenes (15 a 19 años) combinan este miedo sobre el futuro con una sensación de curiosidad y mayor entusiasmo. Por el contrario, los hombres se orientan, en líneas generales, hacia emociones más positivas que, entre los más jóvenes (15 a 19 años), tienen que ver, sobre todo, con la felicidad, la motivación y la curiosidad hacia los próximos años, mientras que a partir de los 20 años aparecen sensaciones que implican un menor nivel de desactivación y compromiso hacia la propia capacidad de agencia para cambiar el futuro, como son la tranquilidad, la confianza o la apatía. En este sentido, es significativo que las personas más jóvenes, hombres y mujeres, muestran una confianza mucho mayor hacia sus posibilidades para cambiar el futuro e intervenir activamente en él, mientras que, conforme avanza la edad, aparecen sensaciones de activación, de un mayor realismo hacia las propias capacidades de introducir cambios en la estructura social, pero también de un creciente conformismo e indefensión, que se expresa particularmente entre las mujeres de mayor edad.

5. Conclusiones

La investigación sobre las desigualdades sociales que afectan al sistema educativo es fundamental para velar por el cumplimiento de la principal misión de la institución, que no es otra que garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo humano (LÓPEZ RUPÉREZ, 2014, p. 3), apoyando a las nuevas generaciones para que puedan desarrollar sus proyectos de vida en el futuro. Esta misión se ha visto profundamente amenazada por la llegada de la pandemia y la necesaria implantación de la educación *online*, que podría estar conduciendo al aumento de la segregación y de las desigualdades sociales entre el alumnado, como han puesto de manifiesto las primeras investigaciones desarrolladas en esta línea (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; JACOVKIS & TARABINI, 2021; MARCHESI ET AL., 2020; SEVILLA ET AL., 2020). Más que del surgimiento de nuevas formas de desigualdad, con la eliminación de la educación presencial han salido a la luz problemáticas y tensiones preexistentes que afectaban a la institución académica, que tienen sobre todo que ver con la invisibilización de las desigualdades de clase y la progresiva segregación de los centros, a partir del progresivo desmantelamiento del sistema público mediante el esquilmo de sus recursos materiales y humanos (MARTÍN CRIADO, 2018). Como resume Ortiz, «el confinamiento ha mostrado sin ambages la profundidad de los problemas a los que se enfrentan las familias más vulnerables en España» (ORTIZ, 2021).

En este sentido, es destacable el enorme esfuerzo realizado por parte de la comunidad académica para

sacar adelante el curso en una situación sin precedentes, motivo por el cual las tasas de seguimiento de la actividad de manera telemática han sido muy elevadas entre el alumnado juvenil (en torno al 90 %), tanto en secundaria como en el ámbito universitario. También ha sido elevado el grado de cumplimiento de los objetivos académicos, pero en este caso la influencia de las condiciones de vida de los y las jóvenes muestra una gran incidencia, destacando especialmente las desigualdades de clase. Con respecto a la comparación entre la educación secundaria y la universitaria, se ha observado cómo el nivel de seguimiento y cumplimiento de las tareas académicas ha sido mayor en el caso de los centros de secundaria, de forma que las universidades y centros de FP superior han tenido más problemas a la hora de adaptar al ámbito digital ciertas prácticas formativas; algo lógico, tomando en consideración el mayor grado de especialización y las complejidades inherentes a la educación superior.

Asimismo, si tenemos en cuenta la estructura de las dificultades experimentadas por parte del alumnado, destaca especialmente la mención a las problemáticas de tipo organizativo, muy vinculadas con los recursos de la propia institución (JACOVKIS & TARABINI, 2021) y con el esfuerzo realizado por el profesorado para adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para desenvolverse en un entorno telemático, que implica desde el manejo de herramientas y medios digitales hasta la gestión de los tiempos y la asistencia al alumnado de manera no presencial. Además de estas dificultades, que ya eran reconocidas en la investigación cualitativa de TRUJILLO ET AL. (2020), aparecen otras dimensiones más vinculadas con las condiciones de vida y experiencias propias de los y las jóvenes. Por un lado, los problemas de tipo tecnológico han sido relativamente poco frecuentes entre la población juvenil, relacionados principalmente con la falta de competencias digitales necesarias para usar las herramientas *online* y, en menor medida, con la carencia de los equipos tecnológicos necesarios en el hogar —si bien el hecho de tener que compartir equipos entre distintos miembros sí que ha resultado un problema en los hogares más vulnerables—. En línea con la bibliografía sobre brecha digital de género (CASTAÑO ET AL., 2009; MARTÍNEZ CANTOS ET AL., 2020), se aprecia una mayor falta de familiaridad y confianza en su propio desempeño digital entre las mujeres, incluso en edades por debajo de los 25 años, cuestionando el mito generacional de los nativos digitales. Entre las mujeres, además, los problemas de tipo psicosocial son también un factor clave, destacándose aspectos vinculados con el estado de ánimo o la falta de concentración que afectan decisivamente al rendimiento académico. Hay que tener en cuenta que las desigualdades de género no han desaparecido durante la pandemia, sino más

bien se han visto acentuadas. Muestra de ello ha sido la importante incidencia de la violencia machista y sobre la infancia, que han puesto de manifiesto diversos estudios recientes (FUNDACIÓN ANAR, 2020; PENNA ET AL., 2020), y la mayor dedicación de las mujeres jóvenes al trabajo doméstico y de cuidados (MORÉ, 2020). Un último conjunto de problemáticas, de carácter más estructural, se vincula asimismo con desigualdades sociales más generales, de forma que en los hogares de clase social baja-media se experimentan dificultades vinculadas a la falta de un espacio en la vivienda para poder estudiar y continuar con el curso académico en condiciones; en estos casos, la presencialidad de los centros educativos constituye una necesidad imperiosa para poder desarrollar adecuadamente el itinerario formativo, matizando las bondades de la educación *online* (SEVILLA ET AL., 2020).

En definitiva, la experiencia del confinamiento ha supuesto un reto para los centros educativos y para el alumnado, pero también condiciona sus perspectivas hacia el futuro, que pasan necesariamente por la incertidumbre, muy generalizada entre la juventud, pero especialmente presente entre la población universitaria, que ve peligrar sus frágiles posibilidades de inserción laboral, y entre las mujeres, que vislumbran el futuro con un pesimismo más acentuado que los hombres jóvenes. Como aspecto positivo, podemos destacar que esta incertidumbre se entrelaza con una percepción esperanzada sobre el porvenir, a donde los y las jóvenes se dirigen con curiosidad y motivación. Ciertamente, el sistema educativo presenta importantes retos para adaptarse a una situación en la que la excepcionalidad se ha convertido en la nueva normalidad, en la que no podemos estar suficientemente seguros sobre lo que nos espera en los próximos meses, pero en la que la participación de los y las jóvenes debe constituir un valor fundamental.

Referencias bibliográficas

ABRANTES, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14, pp. 30–43.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954> >

AJENJO, M., & GARCÍA ROMÁN, J. (2019). La persistente desigualdad de género en el uso del tiempo en España. *Perspectives Demographiques*, 14, 1-4.

< <https://doi.org/10.46710/ced.pd.esp.14> >

BONAL, X., & GONZÁLEZ, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), pp. 44–62.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954> >

BONNÉRY, S., & DOUAT, É. (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus. La Dispute*.

CALDERÓN GÓMEZ, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), pp. 27-44.

< <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.16> >

CASTAÑO, C., MARTÍN FERNÁNDEZ, J., VÁZQUEZ CUPEIRO, S., & MARTÍNEZ CANTOS, J. L. (2009). *La brecha digital de género: amantes y distantes*. In *UCM Informes*. Universidad Complutense de Madrid.

EXPÓSITO, C. D., & MARSOLLIER, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22.

< <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214> >

FUNDACIÓN ANAR. (2020). *Fundación ANAR lleva al Congreso la violencia a la infancia y adolescencia durante la pandemia COVID-19*.

HUANG, K.-T., ROBINSON, L., & COTTEN, S. R. (2015). Mind the Emotional Gap: The Impact of Emotional Costs on Students Learning Outcomes. En L. ROBINSON, S. R. COTTEN, J. SCHULZ, T. M. HALE, & A. WILLIAMS (Eds.), *Communication and Information Technologies Annual. Digital Distinctions and Inequalities*, 10, pp. 121-144. Emerald Group.

JACOVKIS, J., & TARABINI, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14, pp. 85-102.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525> >

KURIC, S., CALDERÓN, D., & SANMARTÍN, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de La Educación (RASE)*, 14(1), pp. 63-84.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265> >

KURIC, S., SANMARTÍN, A., BALLESTEROS, J. C., & CALDERÓN, D. (2020). *Jóvenes en pleno desarrollo y en plena pandemia. Cómo hacen frente a la emergencia sanitaria*. Fad: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

< <https://doi.org/10.5281/zenodo.4290170> >

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). Presentación. Conocimiento, políticas y prácticas educativas. *Revista Del Consejo Escolar de Estado*, 3(5), pp. 3-4.

< http://ntic.educacion.es/cee/revista/n5/pdfs/n5pre_francisco_lopez.pdf >

MARCHESI, Á., CAMACHO, E., ÁLVAREZ, N., PÉREZ, E. M., & PÉREZ, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confina-*

- miento en la educación. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo / Fundación SM. Recuperado de: < <https://www.fundacion-sm.org/investigacion/informe-volvemos-a-clase/> >
- MARTÍN CRIADO, E. (2018). Juventud y educación : cuestión de clase. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15(1501), pp. 1-17.
- MARTÍNEZ CANTOS, J. L., CASTAÑO COLLADO, C., ESCOT MANGAS, L., & ROQUEZ DÍAZ, A. (2020). *Nuestras vidas digitales: Barómetro de la e-igualdad de género en España*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- MEO, A. I., & DABENIGNO, V. (2021). COVID-19 en Argentina . Condiciones materiales la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), pp. 103-127. < <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221> >
- MORÉ, P. (2020). Cuidados y crisis del coronavirus: el trabajo invisible que sostiene la vida. *Revista Española de Sociología (RES)*, 29(3). < <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.47> >
- ORTIZ, I. (2021). Rescatar lo común. Redes de cuidados en España. In S. Milan, E. Treré, & S. Masiero (Eds.), *COVID-19 from the Margins: Pandemic Insibilities, Policies and Resistance in the Datafied Society*, pp. 253-255. Institute of Network Cultures.
- PENNA, M., SÁNCHEZ, M., & MATEOS, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del Covid-19 desde una perspectiva feminista: Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), pp. 157-180.
- QUINTERO RIVERA, J. J. (2020). El Efecto del COVID-19 en la Economía y la Educación: Estrategias para la Educación Virtual de Colombia. *Revista Scientific*, 5(17), pp. 280-291. < <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.15.280-291> >
- QUIROZ, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), pp. 1-6.
- REYES, BARRERA, D. M., LEÓN ANDRADE, M., & ROSAS VARGAS, R. (2020). Educación en línea y desigualdad a partir de la contingencia de COVID-19: percepción de estudiantes de la licenciatura en desarrollo regional. En *Factores Críticos y Estratégicos En La Interacción Territorial: Desafíos Actuales Y Escenarios Futuros*.
- RUJAS, J., & FEITO, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), pp. 4-13. < <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273> >
- SANMARTÍN, A., BALLESTEROS, J. C. J. C., CALDERÓN, D., & KURIC, S. (2020). *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. < <https://doi.org/10.5281/zenodo.4054836> >
- SEVILLA, A., SAINZ, J., & MARCEN, M. (2020). *Existen riesgos en la reapertura de los centros educativos, pero mantenerlos cerrados agrava las desigualdades de oportunidades por nivel socio-económico*. Nada Es Gratis.
- TRUJILLO SÁEZ, F., FERNÁNDEZ NAVAS, M., MONTES-RODRÍGUEZ, R., SEGURA ROBLES, A., ALAMINOS ROMERO, F. J., & POSTIGO-FUENTES, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. < <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844> >

Los autores

Daniel Calderón Gómez

Técnico de Investigación Social en el Centro Reina Sofía de Fad sobre Adolescencia y Juventud. Doctor en Sociología y Antropología por la UCM, sus principales líneas de investigación son la sociología de la juventud, la sociedad digital y el estudio de las desigualdades digitales. Especializado en metodologías de investigación cuantitativas.

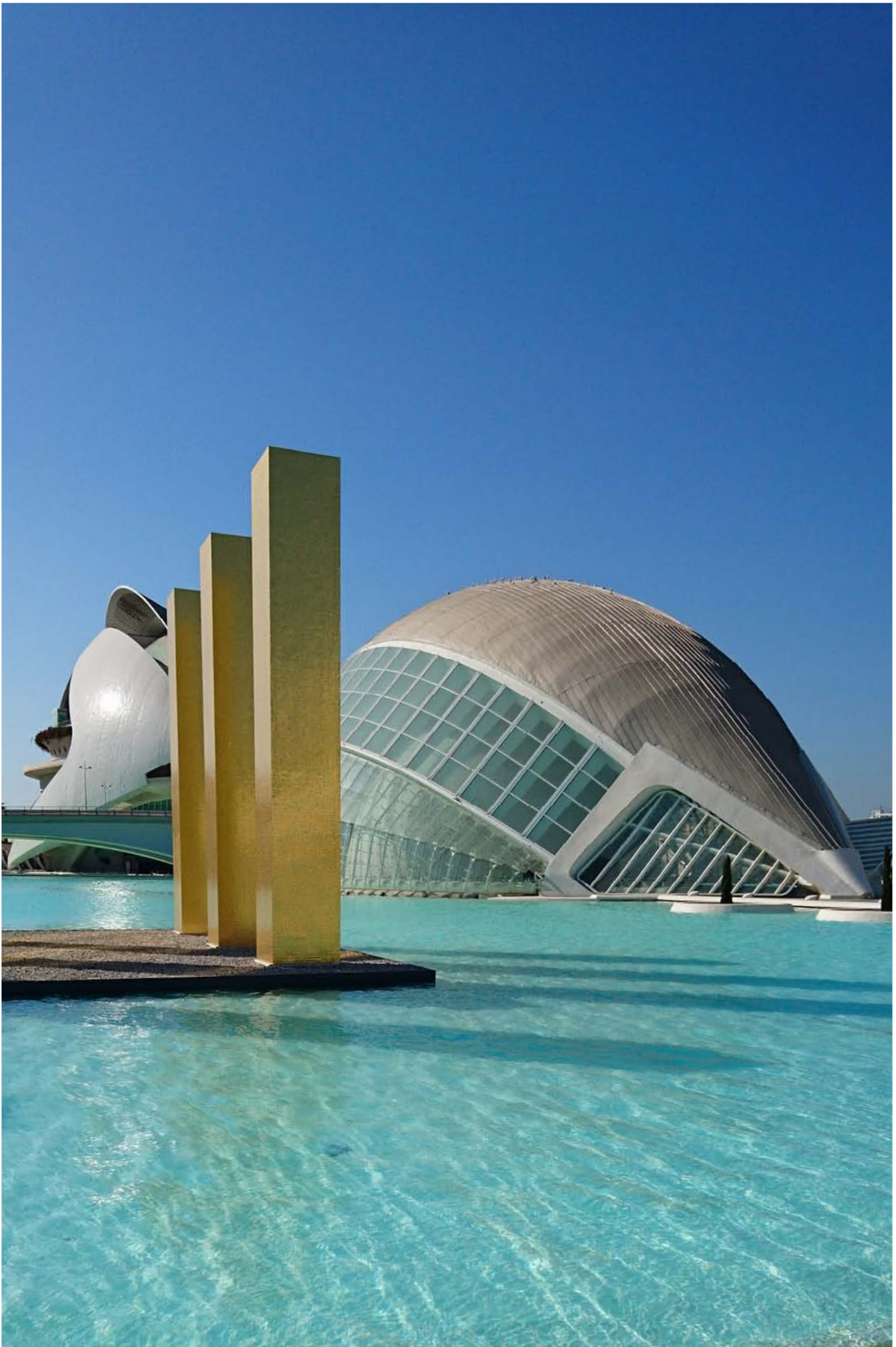
Stribor Kuric Kardelis

Técnico de Investigación Social en el Centro Reina Sofía de Fad sobre Adolescencia y Juventud. Doctor en Sociología y Antropología por la UCM, sus principales líneas de investigación son la sociología del trabajo y la sociología de la cultura y el arte. Especializado en metodologías de investigación cualitativas y participativas.

Anna Sanmartí Ortí

Subdirectora del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de Fad, doctora en Sociología por la UCM y miembro de la Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad (REJS). Se ha especializado en el análisis de la socialización juvenil, con publicaciones que estudian los roles de género, la participación política, el ocio y los consumos o el impacto de las tecnologías.





Santiago Calatrava (1998). *Ciutat de les Arts i les Ciències*. Valencia.

Ciutat de les Arts i les Ciències (1998)

La Ciudad de las Artes y las Ciencias (Ciutat de les Arts i les Ciències) es un complejo arquitectónico, cultural y de entretenimiento de la ciudad de Valencia. Fue diseñado por Santiago Calatrava y Félix Candela, junto con los ingenieros autores del diseño estructural de las cubiertas del L'Oceanogràfic, Alberto Domingo y Carlos Lázaro, e inaugurado en junio de 1998 con la apertura de El Hemisfèric. Está situada al final del viejo cauce del río Turia, que se convirtió en jardín en los años 80, tras el desvío del río por la gran riada de Valencia en 1957.

Está integrado por seis grandes elementos: el Hemisfèric, cine IMAX, 3D y proyecciones digitales; el Umbracle, mirador ajardinado; el Museu de les Ciències, innovador centro de ciencia interactiva; el Oceanogràfic, el mayor acuario de Europa; el Palau de les Arts Reina Sofía, dedicado a la programación operística; y el Àgora, que dota al complejo de un espacio multifuncional.

Santiago Calatrava (Valencia, 1951)

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich donde también había establecido su despacho. Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones: la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.



EDUCACIÓN, PANDEMIA Y BRECHAS DIGITALES: LECCIONES DE UN MOMENTO INSÓLITO

EDUCATION, PANDEMIC AND DIGITAL DIVIDES: LESSONS FROM AN UNUSUAL MOMENT

M.^a Rosario González Martín

José Ladera Díaz

Carmen N. Mateo Díaz

Ignacio Quintanilla Navarro

Universidad Complutense de Madrid - Comunidad de Madrid

Resumen

Este artículo trata de obtener una visión comprensiva de los cambios que se han producido en el ámbito educativo a consecuencia de la crisis de la COVID-19 analizando la brecha digital, o mejor, las posibles brechas digitales, y otras que han surgido. Para lograr este objetivo hemos utilizado tres estudios: el primero, cuantitativo, tiene como objeto toda la población española, el segundo, más específico, trata de reconocer las necesidades de la población más vulnerable y el tercero, cualitativo y de elaboración propia. Este último cuenta con un grupo focal, formado por expertos en educación tanto del ámbito universitario como del escolar, y ha profundizado en lo que ha ocurrido en los centros en el último año y específicamente en lo que hace referencia a la brecha digital. Podemos destacar que el concepto brecha digital es complejo y responde a varios tipos. Se observa una dimensión gradual y, en todo caso, existe una verdadera brecha que separa a un 5 % de la población. Además, coincide con otras brechas ya existentes en educación relacionadas con situaciones de especial vulnerabilidad social que se han agudizado debido a la pandemia. Concluimos que la presencialidad puede ser complementada, pero no suplantada, y que la respuesta ante situaciones tan complejas no debe ser solamente tecnológica, sino plenamente pedagógica e inclusiva.

Palabras clave: COVID-19, educación *online*, brecha digital, dificultades educativas.

Abstract

The aim of this study is to provide an analytical and comprehensive view of the educational changes raised by the COVID-19 crisis, from three complementary perspectives. We try to explore the digital divide, or better, the possible digital gaps, and other gaps that have arisen. Thus, we have analyzed three studies. The first is a quantitative survey about the whole Spanish population; the second, more specific, tries to explore the needs of the most vulnerable and the third, of a qualitative nature, was developed by our own Department. In this latter case, focused on a group of education experts from both university and school settings, we have deepened the study about the schools situation in the past year and, more specifically, in terms of the digital divide. This is a complex concept and responds to several digital gaps, not to a single one. A gradual dimension is observed and, in any case, there is a real gap for 5 % of the population. The digital divide goes along with other situations of special social vulnerability that have only been intensified by the pandemic. The conclusion is that face-to-face classroom sessions can be complemented but not replaced. The response to such complex situations cannot be only technological, but fully pedagogical and inclusive.

Key Words: COVID-19, online education, digital divide, educational constrains.

I. Brecha digital y educación

Abordar educativamente la brecha digital exige, cuando menos, tres precisiones iniciales. La primera se refiere a la diversidad de significados que la noción de brecha digital puede adoptar y que lleva a preferir el manejo de la expresión *brechas digitales*. La segunda constata el problemático valor educativo intrínseco de la educación formal de los menores en un entorno TIC. ¿Es bueno educar en entornos digitales aunque no se esté obligado a ello? Se trata de una cuestión abierta y compleja. La actual necesidad de conectar eficazmente a todo el alumnado de nuestro sistema educativo, en un entorno virtual forzado y sobrevenido, no puede olvidar esta cuestión o darla por zanjada. La tercera es una prevención contra el carácter dicotómico que sugiere la expresión *brecha digital*, cuando la realidad es que las barreras de integración y desempeño digital en nuestra sociedad podrían ser mucho más graduales y escalonadas.

La noción de *brecha digital* no tiene, por tanto, un significado unívoco ni es teóricamente neutra. Para muchos expertos en tecnologías digitales la *brecha digital* más preocupante es la que se puede denominar *brecha de jerarquía en la web*. Se trata de la brecha que media entre usuarios competentes y bien conectados que, sin embargo, carecen de nociones básicas del funcionamiento de las redes o de programación y, por tanto, de las competencias que les permiten gestionar con plena autonomía sus datos en la web —es decir, la inmensa mayoría de nosotros—, y aquellos otros pocos usuarios que sí serían capaces de desenvolverse con plena autonomía en la gestión de sus datos en la web. Salvar esta brecha podría ser el próximo gran reto en el ejercicio de una ciudadanía democrática plena.

A su vez, desde una perspectiva sociopolítica —y educativa— la *brecha digital* clave podría ser la *brecha informativa*. Es decir, la que se da entre quienes son capaces de hacer un uso crítico de las redes y quienes no lo son¹. Si la brecha anterior se combate con *alfabetización digital*², esta segunda brecha de lo que podemos llamar pensamiento crítico digital³ y uso ajustado a los propios

intereses, se combate con la denominada *alfabetización informacional*. También se hace cada vez más pertinente considerar, como vamos a ver, la *brecha de uso* que se da entre un uso lúdico de la web y un uso laboral o formativo, incluso con el mismo usuario.

Sobre todas estas otras nociones de brecha digital volveremos más adelante. En su acepción más común, sin embargo, *brecha digital* se refiere a la diferencia de capacidades reales que media entre aquellos ciudadanos que tienen tanto competencias personales como acceso efectivo y suficiente a la red —con los instrumentos y herramientas necesarias—, y aquellos otros que no tienen alguna de estas dos capacidades. Al decir «suficiente» debemos entender aquellos usos que permiten al ciudadano formarse e informarse, realizar gestiones administrativas —de carácter público o privado—, producir y trabajar, y llevar una vida social conformes a la media del resto de los ciudadanos.

Como vemos, por tanto, la noción de *brecha digital* no es una categoría propiamente educativa, sino que afecta al ejercicio completo de una ciudadanía activa y viene determinada, en primer lugar, por condiciones técnicas y económicas. No acceder cotidiana y eficazmente a internet no es un problema esencialmente educativo, sino económico, tecnológico y social, y puede surgir por circunstancias tales como: el lugar de residencia premeditadamente elegido, o por convicciones personales o familiares, lo que podríamos denominar *objeción digital*.

Otra salvedad relevante a la consideración de la brecha digital como un problema esencialmente educativo procede del hecho de que, modelos valiosos y vigentes de educación, pueden promover la situación de no acceder habitualmente a internet como una condición deseable en situaciones de normalidad sanitaria. En este sentido, es cuestionable que la carencia de acceso a internet —ya sea por falta de recursos o de competencias informáticas— pueda asimilarse, sin más, a una nueva forma de analfabetismo genuino. Para muchos modelos educativos, una verdadera alfabetización —o aspectos cruciales de la misma— no solamente es factible, sino que solamente es posible cuando el proceso educativo tiene lugar esencial e intencionalmente al margen de cualquier entorno TIC.

Naturalmente, la formación de un ciudadano del siglo XXI debe incluir aquellas herramientas o destrezas que le capacitan para ejercer plenamente en su entorno social sus competencias financieras, administrativas, sanitarias, comunicativas... y este ejercicio exige hoy el manejo de herramientas digitales. Pero este objetivo social básico, del que ningún sistema educativo puede desentenderse, es diferente de la opción por educarse en, para o desde un entorno TIC en general, y mucho menos para un entorno TIC concreto, cuya obsolescencia está garantizada en pocos años.

1. GONZÁLEZ MARTÍN, M. R., JOVER, G. y TORREGO, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Home, School, and City: Cultivating language in a digital world*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), pp. 145-159. < <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03> >

2. LEE, A.Y.L. y So, C.Y.K. So (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*. (XXI) 42, pp. 137-146.

3. GONZÁLEZ MARTÍN, M. R., IGELMO, J., JOVER OLMEDA, G. (2021). Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del Siglo XXI. FahrenHouse, 2021. Especialmente de interés el capítulo de Quintanilla, I.: *¿Cuánto pensamiento crítico hace falta? En busca de unas nuevas virtudes Dianoéticas*. Y el capítulo de Rubio CALZADO, V. y GONZÁLEZ MARTÍN, M. R.: *Pensamiento crítico digital, la necesaria referencia a la creatividad y la emoción. La literatura transmedia como nexo de unión*.

Constatamos, por tanto, que la aproximación educativa a la brecha digital está muy lejos de haber alcanzado un mínimo consenso entre especialistas. Esta situación se ha trasladado en este curso académico a nuestros centros educativos al coincidir la semipresencialidad docente con la implementación en toda Europa, y también en España, de normativas que prohíben el empleo del teléfono móvil en los centros⁴.

La pandemia, por tanto, además de generar o agravar problemas educativos, también nos ha servido para identificar alternativas clave –como la de si hay que educar sobre todo desde el PC o desde el *smartphone*– y para refutar creencias erróneas como, por ejemplo, la de que –en virtud de la *brecha digital generacional*– el colectivo de los docentes iba a tener más problemas que el de los estudiantes para adaptarse a un entorno de docencia virtual.

2. Pandemia y no presencialidad: un gigantesco experimento educativo

Nos ha parecido relevante comenzar con estas observaciones previas para destacar dos elementos significativos en el enfoque metodológico de este trabajo. En primer lugar, la noción de brecha digital no es una categoría específicamente educativa, sino, ante todo, tecnológica, económica y social. Y, en segundo lugar, no existe consenso teórico consolidado acerca del valor educativo intrínseco de un entorno de enseñanza-aprendizaje digital. En realidad ni siquiera sabemos qué sentido tiene hablar de contextos digitales en educación cuando la sociedad entera se define hoy por una vertiente digital en la que resulta casi imposible distinguir entre alfabetización digital y alfabetización a secas⁵.

No obstante, es evidente que, cuando una sociedad afronta una modificación tan esencial y drástica como es la supresión de la presencialidad en todas las etapas de su sistema educativo por circunstancias sobrevenidas, nos hallamos ante una situación educativa inédita que exige una reflexión multidisciplinar y efectiva.

En realidad una pandemia no es una novedad disruptiva en nuestra cultura, ni desde un punto de vista médico, ni tampoco desde un punto de vista social. La historia de la humanidad está jalonada de epidemias,

algunas de las cuales, han determinado significativamente su desarrollo. El olvido generalizado de este dato solo refuerza la sospecha de que la importancia, tanto de la Historia como de las Ciencias de la vida, en nuestro modelo global de currículo, ha estado y está gravemente infraponderada en relación a otras ramas de las ciencias naturales o sociales.

Lo que sí que constituye una novedad absoluta, en nuestro caso, es el primer desarrollo de una gran epidemia en un contexto tecnológico completamente nuevo: el contexto de la tercera gran revolución tecnológica de la humanidad, que se define, entre otras cosas, por: 1) la globalidad de nuestra interacción social –y las altísimas densidades de población y movilidad que comporta–; 2) la complejidad social de un entorno VUCA (acrónimo en inglés de Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad); 3) la consolidación de una tecnología virtual del conocimiento y la inteligencia –las ya antiguas TIC– como contexto básico de comunicación e interacción humana y, finalmente, 4) la posesión y desarrollo de una biotecnología real a escala industrial.

Todo ello ya estaba generando antes de la pandemia novedades esenciales y disruptivas en los procesos de educación formal en todo el mundo, novedades que la pandemia se ha limitado a acelerar y a hacer más evidentes. No afrontamos, pues, desde un punto de vista educativo, una situación biológica o sanitaria insólita, sino una situación tecnológica insólita en la historia de la humanidad. En ella, el elemento uno, de los cuatro mencionados, incrementa catastróficamente el impacto sanitario de un virus; el elemento dos induce en la sociedad la expectativa generalizada –pero tal vez errónea– de que se trata de un episodio puntual que no exige cambios sustantivos permanentes en procesos y estructuras sociales básicas –como los modelos económicos o educativos–; el elemento tres posibilita un tránsito sin precedente de procesos presenciales a procesos no presenciales de formación y producción –un tránsito básicamente exitoso y viable aunque con disfunciones como las que nos ocupan en este trabajo–; y el elemento cuatro produce, a nivel epistémico, en nuestros discursos e instituciones, un nivel de incertidumbre y confusión teórica muy superior al que queremos admitir o podemos gestionar a corto plazo.

Este tránsito, no previsto y súbito, de nuestros entornos de educación formal de la presencialidad a la digitalidad, constituye probablemente el mayor experimento educativo en la historia de la humanidad⁶.

4. Así, en el caso de la Comunidad de Madrid, se publica el 31 de julio del 2020 el decreto 60/2020 por el que «el uso de teléfonos móviles [...] no estará permitido a los alumnos en los centros durante la jornada escolar».

5. GONZÁLEZ MARTÍN, M. R., JOVER, G. y TORREGO, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Home, School, and City: Cultivating language in a digital world. Revista Española de Pedagogía*. 79 (278), pp.145-159. < <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03> >

6. Bien es verdad que las condiciones procedimentales propias de un experimento no se dan, pero sí se dan, hablando técnicamente, las condiciones para lo que serán numerosas y muy valiosas investigaciones *ex post facto*.



3. La pandemia y la brecha digital: panorama general de la situación en España

Curiosamente, ningún informe cuantitativo elaborado ni por el gobierno de la nación ni por los gobiernos autonómicos aborda esta cuestión. De manera que podemos afirmar que, en diciembre de 2020, no existían datos oficiales publicados acerca de la situación de brecha digital de los estudiantes españoles en ninguna de las etapas del sistema educativo⁷. Esta situación se matiza, sin embargo, en tres sentidos:

El primero es que sí hay estimaciones técnicas de las empresas de telefonía y de la administración pública en lo que se refiere a la conectividad general de los hogares españoles. Así, por ejemplo, según la *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares españoles* del Instituto Nacional de Estadística de 2020 el porcentaje de hogares españoles con conexión a internet sería un 91,4 % de los cuales, a su vez, el 99,7 %, tendrían acceso a través de banda ancha. Entre los numerosos datos que aporta dicha encuesta destaca el de que, entre quienes no tienen internet, el 75,5 % afirma que es porque no lo necesita, el 51,3 porque no sabe usarlo y el 28 % porque no se lo puede pagar.

Sin embargo, este tipo de datos no puede extrapolarse sin más a la situación educativa de los estudiantes españoles. Incluso en el caso de disponer de equipo y conectividad, las competencias digitales

precisas de cada estudiante o de cada docente, la disponibilidad de los tutores convivientes, los requerimientos de las aplicaciones utilizadas, la posibilidad de emplear en franjas horarias completas los recursos compartidos de cada hogar, los principios o actitudes de las familias hacia el empleo de internet por parte de menores, circunstancias de interacción social de los estudiantes en el entorno virtual –como *ciberbullying*– así como otros aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales de los estudiantes, sus familias y los docentes hacen poco fiable una extrapolación directa de estos datos de conectividad digital a lo que sería una situación de brecha digital educativa.

La segunda matización es que sí se han hecho encuestas específicas que tienen en cuenta la desconexión educativa en el contexto preciso de esta pandemia. Encuestas realizadas por parte de agentes sociales o instituciones no gubernamentales, como en el caso de Cáritas o de la Fundación SM.

La encuesta de la Fundación SM se incluye en el informe *Volvemos a Clase* y resulta especialmente relevante por su base muestral. Se ha realizado a 161.807 alumnos y 18.905 docentes de 909 centros de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional (en infantil, obviamente, solo han participado docentes)⁸.

El informe es completo y abarca numerosas variables y aspectos de la situación educativa. Entre los principales datos destaca que más del 88 % del total de los estudiantes declaraba tener un lugar adecuado para seguir la docencia virtual en casa, más del 68 % dice haberse manejado bien con la docencia a distancia y más del 85 % se declara satisfecho con la forma en que ha sido evaluado.

En cuanto a la brecha digital propiamente dicha, y también unificando los datos de todos los niveles, un 70,4 % de los estudiantes declaraba haber dispuesto de ordenador, *tablet* o móvil para su uso exclusivo y otro 24,6 % declaraba haber dispuesto de ordenador, *tablet* o móvil para su uso compartido. Un 2,4 % declaraba no haber dispuesto de ningún dispositivo.

En cuanto al acceso a internet el 71,1 % declaraba tener un acceso bueno, un 24,6 % un acceso regular, el 3 % solamente un acceso ocasional y el 1,2 % declaraba que no tuvo acceso.

Un enfoque complementario al estudio de la fundación SM es el informe de Cáritas: *La crisis de la COVID-19. Un impacto sostenido tras el confinamiento. Realidad de las familias acompañadas por Cáritas en*

7. < https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&dp=1254735976608 >

8. < <https://www.fundacion-sm.org/investigacion/informe-volvemos-a-clase> >

septiembre de 2020. En este caso no se centra específicamente ni en la realidad educativa ni en la brecha digital, sino que se refiere a ambos aspectos dentro de un análisis de exclusión social global. La principal conclusión respecto a la brecha digital es que el confinamiento: 1) ha potenciado la desigualdad tecnológica; y 2) ha reforzado la condición de brecha digital como factor exclusógeno⁹.

En este caso, la muestra son 927 entrevistas telefónicas realizadas por participantes en los programas de Cáritas Diocesanas de las 17 Comunidades del Estado entre personas/familias que han recibido atención de esta ONG. Se trata, por tanto, de un universo muestral muy definido, que no es estadísticamente representativo del conjunto de la población pero que sí tiene un interés cualitativo relevante por tratarse, precisamente, del perfil más vulnerable de la población. De hecho, como la propia encuesta destaca, el 63 % de la población escolar en situación de apagón tecnológico es también población en situación de dificultad escolar.

En la muestra de este estudio, el 61 % de los hogares españoles en situación de vulnerabilidad social sufrieron el apagón tecnológico o brecha digital entendida como ausencia de conexión, dispositivos o competencias de manejo. Este dato sería similar en el momento anterior a la pandemia, pero cuando el canal único en educación es el digital, la desconexión en tal porcentaje se torna dramática en términos cuantitativos y cualitativos.

Aunque en todos estos análisis suelen omitirse circunstancias tan interesantes como estilos de vida voluntarios o enfoques pedagógicos que promueven una objeción digital activa, competencias digitales del propio docente en cada materia, o aspectos emocionales o motivacionales que determinan también toda situación de enseñanza aprendizaje, se trata de una información también valiosa.

La tercera matización es que casi todas las administraciones educativas del Estado sí están recabando y disponen desde hace meses –desde el inicio mismo del confinamiento– de datos fiables sobre los estudiantes de todos los niveles educativos que no han podido o pueden seguir normalmente la docencia virtual prevista por sus centros docentes, así como una consistente identificación de las causas. Las diversas administraciones educativas poseen ya, de hecho, una gran cantidad de información en bruto o elaborada sobre esta cuestión, aunque dicha información no se haya publicado o difundido. Se trata de información, tanto directa –la que se refiere a cuántos equipos o

servicios de internet se han facilitado en cada centro–, como indirecta –por ejemplo, la variación de la media de las calificaciones de los estudiantes entre las dos primeras evaluaciones del curso 2019-2020 y la tercera–.

De hecho, las administraciones ya disponían de estos datos a finales del curso pasado, dado que durante el curso 2019-2020 se implementaron, con bastante eficacia, medidas para paliar la desconexión digital en todas las autonomías. Ello ha implicado detectar en cada centro los diferentes casos a los que dar soluciones con una variada casuística a la que cada uno ha buscado solución con creatividad y tenacidad (incluso desmontando aulas TIC de las que entregar ordenadores de sobremesa). De todas estas acciones se ha guardado registro.

Además, en todas las Comunidades Autónomas se generó, el pasado curso y también el actual, diversa normativa con el objetivo de orientar las medidas de carácter organizativo, curricular, de práctica docente y de calificación y evaluación que debían adoptar los centros educativos para hacer frente a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Estas acciones han incluido el establecimiento de procedimientos para identificar el alumnado que no dispone de medios técnicos o recursos económicos; planes específicos de refuerzo educativo para los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje; refuerzo de los planes de acción tutorial para facilitar la comunicación a las familias de las medidas adoptadas y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado; adaptación de las programaciones didácticas para subsanar posibles desfases curriculares y otro tipo de medidas referidas a organización de espacios y horarios.

Teniendo en cuenta estas acciones, la ausencia de literatura oficial sobre la brecha digital en la pandemia solo parece explicable por la diversidad de criterios, niveles y procedimientos empleados por cada administración, que dificulta –o imposibilita– un volcado rápido y fiable a una base de datos unificada sobre la brecha digital educativa. Creemos conveniente que a iniciativa del Ministerio o la Unión Europea se lleve a cabo la recogida de datos –muestrales o censales– para unificar estos valores, y así disponer de información oficial formal, precisa y fiable a nivel nacional.

4. Evaluaciones basadas en la opinión de expertos

Para complementar este enfoque esencialmente cuantitativo, hemos planteado un enfoque más cualitativo, centrado en la opinión de expertos, con ocasión del seminario *Competencia digital, alfabetización mediática y formación del profesorado: vinculación de la teoría y la*

9. <<https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2020/12/OSR-2.pdf>>

práctica a través de la colaboración internivelar. Se trata de un seminario asociado al Proyecto de Innovación Docente de la UCM que tiene el mismo título y que reúne a trece profesores de universidad, seis profesores de primaria y nueve profesores de secundaria.

Esta iniciativa surge de las necesidades concretadas en el desarrollo del programa *Mentor Actúa* de la Subdirección General de Programas de Innovación y Formación de la Comunidad Autónoma de Madrid y del Grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid¹⁰.

Los docentes de enseñanza secundaria y primaria proceden de seis centros públicos de la Comunidad de Madrid y, en su mayor parte, forman parte de los equipos directivos de sus centros o desempeñan funciones de orientación o coordinación TIC. Sobre la base de un cuestionario inicial común, este grupo de expertos ha debatido y analizado durante varias sesiones las principales incidencias, disfunciones, necesidades y buenas prácticas que se han podido constatar, tanto durante el confinamiento del curso 2019-2020, como en la puesta en marcha del curso 2020-2021.

En general, se considera que la situación de incapacidad para seguir docencia virtual por falta de equipo o de conexión en los centros referidos es, a día de hoy, bastante escasa y marginal, pues ha sido materialmente subsanada. No así la de incapacidad para seguir una docencia virtual por falta de competencias digitales o, en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales o en riesgo de exclusión social, por competencias en general. También se insiste en la importancia de otras circunstancias como el entorno de trabajo o el apoyo y control de la familia.

Desde estos parámetros, la estimación expresada de alumnado incapaz de seguir una docencia virtual por cualquiera de los motivos posibles se sitúa en torno a un 5 % en el conjunto de las enseñanzas primaria y secundaria. La lista de motivos posibles, sin embargo, es muy variada y, por ejemplo, en el caso del curso escolar 2019-2020, incluye también el impacto de declaraciones de miembros de gobierno o de autoridades educativas, así como de noticias de prensa, que invitaron a muchas familias o estudiantes a pensar que no necesitaban trabajar digitalmente para aprobar.

En cuanto a si en este curso 2020-2021 se puede apreciar una deficiencia significativa en las competencias del alumnado que promociona, el sentir mayoritario de este grupo de expertos es que sí, pero

no de manera sustantiva o irrecuperable. La mitad de los consultados consideran que los contenidos no desarrollados de la programación el curso pasado son menos del 10 %, un 40 % considera que está entre el 10 y el 20 % y solo un 10 % lo sitúa por encima de ese porcentaje. De forma que la pérdida curricular generada en el curso pasado, si bien existió, lo fue en una medida residual o menor –sin duda reducida teniendo en cuenta la magnitud de la pandemia y lo abrupto del cambio en el modelo educativo– que se paliaron por los esfuerzos personales de planificación y adaptación realizados por muchos docentes. Esfuerzos de gran calidad en muchos casos que se desarrollaron con criterios propios y empleando herramientas gratuitas disponibles en la web.

Especial interés tiene la estimación de que en torno a un 20 % del alumnado no puede manejar eficazmente las aplicaciones de enseñanza virtual habilitadas por los docentes o los centros porque son muy pesadas para sus equipos o conexiones. Esto sugiere, como se ha indicado, que la categoría de brecha digital, tanto por medios técnicos como por competencias, más que una categoría dicotómica tiene una dimensión gradual, y muchos estudiantes, familias o docentes sí son capaces de manejar eficazmente elementos o fases del proceso de enseñanza digital, pero no llegan a completarlo en algún punto por superar alguna disfunción crítica que debe estudiarse con más detalle. Por ejemplo, muchos estudiantes sí son capaces de realizar algunas de las tareas propuestas pero no todas, o son capaces de desenvolverse en unas aplicaciones y no en otras, o manejan los procedimientos solo en parte, de forma que su conectividad global resulta fallida.

También es relevante señalar que solo un 40 % de los expertos afirma que en sus centros se dispone de datos contrastados sobre la brecha digital a los que el profesorado haya podido acceder; resulta habitual que el profesorado trabaje con sus propias estimaciones. Es por ello que, en ausencia de datos sistematizados por la propia administración, el grado de conocimiento sobre el impacto de la brecha digital educativa en los centros que maneja el profesorado (o las familias, como componentes de cada comunidad educativa) ha quedado al arbitrio y estimación de cada equipo directivo o del personal TIC.

Se alude también a otros factores poco atendidos, como el número de usuarios simultáneos por vivienda o las características de la situación habitacional de cada estudiante, la situación de teletrabajo simultáneo de todos los adultos del hogar o situaciones de ciberacoso ocasionadas por las sesiones colectivas. Finalmente, se destaca el dato de que durante este curso la mayoría de los docentes ha entrenado

10. < <https://www.ucm.es/ccpe> >

al alumnado en el manejo de las herramientas que se emplearían en caso de pasar a una modalidad totalmente virtual, aunque la índole y calidad de este entrenamiento varía desde la mera información hasta la ejecución individual con los estudiantes de las acciones requeridas en cada asignatura; todo ello sin que se pueda precisar ni haya habido un protocolo establecido en los centros a estos efectos.

De nuevo en este punto, la operatividad de un escenario de docencia 100 % virtual —que pudiera darse de nuevo—, queda al criterio del profesorado, su mayor o menor implicación y la calidad de sus conocimientos y competencias TIC, para quienes tampoco las administraciones han previsto una formación específica a comienzos de este curso. Aunque, como se ha indicado, el impacto de una brecha digital generacional en el contexto de pandemia parece haber sido inferior al previsto, existe todavía una minoría de docentes que pueden no tener destrezas digitales más allá de la gestión del correo electrónico, tener impedimentos reales para contar con un equipo propio o encontrar que algunos aspectos de la docencia virtual son incompatibles con su programación didáctica.

5. Revelando disfunciones

En relación con este último punto, y a la luz de todo lo anterior, puede concluirse que los principales problemas metodológicos de la virtualidad se concentran en: 1) los procedimientos de evaluación; y 2) la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales o, más precisamente, los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, sean necesidades educativas especiales o necesidades sociales y económicas de indefensión. También preocupa el aspecto de cumplimiento de la normativa en materias de privacidad, de protección de datos, de derechos de autor y derechos de imagen, así como, en general, lo que sería la ampliación de los planes de convivencia al entorno digital.

La virtualización imprevista que hemos vivido en estos meses ha incrementado de modo significativo la brecha entre estudiantes exitosos y estudiantes con necesidad de algún tipo de refuerzo educativo. Como consecuencia de ello, se refuerza la necesidad de reformular tanto la práctica docente como los procedimientos de evaluación, de manera que la experiencia acumulada en estos meses no solamente permita superar una incidencia educativa coyuntural, sino que concrete un nuevo modelo de docencia en nuestras instituciones.



Algunos centros han aportado tutoriales que ayudaban al alumnado a ampliar su competencia digital, agilizar su aprendizaje y mejorar su adquisición de nuevos contenidos curriculares; o que guiaban a familias (y al profesorado) para conocer y desenvolverse en plataformas y entornos educativos a través de los que se ha canalizado la teledocencia. Sin embargo, la eficacia de estos materiales parece supeditada al trabajo proactivo de docentes dedicados explícitamente a esta función.

La necesidad de intercambiar o compartir materiales elaborados para facilitar un aprendizaje más autónomo ha recuperado la utilidad de metodologías basadas esencialmente en los libros de texto, a las que muchos docentes han regresado en el curso 2020-2021 tras la experiencia del curso anterior. Sin embargo, el paso de unas estructuras de aprendizaje en grupo en los centros educativos a una forma de aprendizaje individual, aislada, con escasa interacción entre iguales, también ha planteado la conveniencia de diseñar actividades cooperativas (con medios telemáticos) complementadas con trabajos para no se pierdan las rutinas de trabajo en equipo y cooperativo y se activen relaciones sociales saludables en momentos de aislamiento.

Aunque entre el profesorado que atiende a un mismo alumnado un incremento de la coordinación virtual para intercambiar información sobre las incidencias de su acceso a los materiales de trabajo y su evolución, la obligación de atender de manera inmediata y por los mismos canales a todos los perfiles de alumnado ha desembocado, en ocasiones, en baterías de actividades que se perciben como inconexas y descontextualizadas. De este modo parece haber sido bastante común en todos los centros las quejas de las familias por el exceso de tareas, por un intento incorrecto —pero comprensible— de suplir la docencia presencial con tareas para entregar en au-

las virtuales. Este hecho podría haber contribuido a acrecentar la brecha educativa en los propios grupos de estudiantes.

Pero, posiblemente, el dato más relevante, tanto de nuestra aproximación cuantitativa como de la opinión de nuestros expertos, es el hecho de que el alumnado descrito en situaciones de brecha digital durante la pandemia, coincide esencialmente con el más desmotivado y más desvinculado de la actividad docente en la situación presencial previa a la pandemia. El nuevo entorno virtual ha disparado el absentismo digital en determinados grupos dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, como aquellos que presentan necesidades educativas especiales o con necesidades de apoyo específico y programas de compensatoria, alumnado de programas específicos como los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR), o el escolarizado en la Formación Profesional Básica. Por el contrario, el alumnado con mayor implicación y con alto grado de realización y entrega de las actividades propuestas ha coincidido con el que disponía de más autonomía y motivación, a saber, el que corresponde a los últimos cursos de Educación Primaria, 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Los datos refrendan, por tanto, una clara asociación entre la *brecha digital*, la *brecha educativa*, y *brecha socioeconómica*. Lo que estos meses de pandemia nos muestran es que el cambio de un entorno docente convencional a un entorno virtual, más que generar una brecha digital nueva, incrementa simultáneamente esas tres mencionadas brechas. Ello nos lleva a una reflexión final en este apartado: si un médico o cirujano del siglo XIX pudiera trasladarse al momento actual, se vería imposibilitado para ejercer su profesión dado el alto grado de especialización que en ella se ha producido. Sin embargo, en el caso de un profesor o profesora de esa misma época, no encontraría serias dificultades para trabajar como tal en un centro educativo. Parece que los requerimientos que la salud supone para las personas han hecho inevitable que los médicos hayan incorporado a su actividad, con cierta inmediatez, cada uno de los progresos que el conocimiento científico y tecnológico ha ido generando a lo largo de los años. No podemos decir lo mismo en el campo de la educación, donde todavía apelamos a la implementación de muchos de los logros de movimientos pedagógicos como el de la Escuela Nueva (finales del siglo XIX- principios del siglo XX) o de planteamientos educativos que se han ido reiterando a lo largo del tiempo en nuestras recientes leyes educativas sin que hayan llegado a consolidarse (educación inclusiva, atención a la diversi-

dad, evaluación por competencias, transversalidad de contenidos, etc.).

6. Algunas sorpresas

Además de destapar problemas estructurales previos, la urgencia por activar el uso de las herramientas tecnológicas para facilitar el acceso a las enseñanzas nos ha servido para constatar una serie de errores específicos de la docencia que hemos implementado durante la pandemia y en nuestra comprensión de la educación en un entorno TIC. Entre ellos, y basándonos en la información ya presentada, recopilamos los siguientes:

1. Hemos supuesto que el alumnado tenía más competencias digitales o capacidad para adquirirlas que el profesorado, y no es así.
2. No hemos previsto una digitalización específica y especializada de la actividad docente con estudiantes de necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad social.
3. Hemos enfocado la conectividad a equipos fijos cuando deberíamos haberla enfocado hacia los *smartphones* y *tablets*.
4. Hemos adoptado procedimientos y aplicaciones muy complejos que dificultaban –o imposibilitaban– su empleo con equipos anticuados o conexiones lentas.
5. No habíamos previsto que el aspecto más difícil de digitalizar la docencia iba a ser la evaluación y calificación objetiva de los estudiantes, más que la transmisión de información al alumnado.
6. No habíamos previsto suficientemente bien el bucle de participación del estudiante y su integración activa en la dinámica grupal en entornos de docencia virtual.
7. Hemos desatendido aspectos normativos que tocan a la privacidad de los participantes, así como a los derechos de imagen, autor y propiedad intelectual.
8. Hemos asumido una diferencia esencial entre alfabetización y alfabetización digital que no se justifica.
9. Hemos infravalorado la brecha de uso, es decir, la dificultad que entraña –sobre todo en los más jóvenes– el paso de un uso lúdico y social de un dispositivo a un uso formativo y profesional de ese mismo dispositivo.
10. No hemos acometido la compleja tarea de trasladar el ámbito normativo propio de los planes de convivencia –con sus reglamentos de régimen interior– al nuevo entorno digital.

7. Oportunidades, propuestas y hallazgos valiosos: lo bueno de esta pandemia

La situación actual ha puesto de relieve el esfuerzo y la disponibilidad de la mayoría de los docentes para adaptarse a las nuevas circunstancias intentando atender las demandas de todo el alumnado y no dejar a nadie atrás. Ha puesto en valor el carácter insustituible de la presencialidad en determinadas etapas y procesos educativos¹¹. Educadores y estudiantes hemos podido experimentar que compartir físicamente un espacio docente aporta realmente mucho a la interacción educativa, y que la convivencia es esencial. La Escuela en su dimensión social y corporal, en lo que aporta a cada alumno o alumna para ser uno más entre los otros, configurar vínculos sociales, la amistad cívica con la alteridad, el trabajo colaborativo, el compromiso con la inclusión... es insustituible.

Se impone aquí una importante reflexión: los ratios de habitabilidad y ocupación física que hemos manejado hasta la pandemia en nuestras aulas y espacios son incorrectas desde el punto de vista de la salubridad y la interacción física humana, y sería deseable modificar, ya de manera permanente, los espacios y las ratios educativas. Las reformas de instalaciones y equipamientos que muchos centros están realizando tan solo están devolviendo a nuestra convivencia física en los centros unos parámetros razonables y adecuados que habíamos olvidado y que no debemos volver a olvidar. La arquitectura escolar, los tiempos y los espacios, al igual que las barreras escolares en todas sus dimensiones, conviene que sean repensadas.

También se ha constatado que los centros que venían utilizando el uso de TIC en sus aulas (en mayor medida centros privados que públicos) y en los que profesorado y alumnado estaban más familiarizados con estas herramientas, han sido capaces de adaptar sus prácticas de manera más eficaz y en menos tiempo.

En lo que se refiere al impacto positivo de la virtualidad en la práctica docente, la mayoría de los expertos señala que la incorporación de plataformas educativas a la rutina de clase, incluso en un escenario de presencialidad total, parece ya un hecho irreversible y deseable: materiales, tareas y avisos, tanto a los estudiantes como a sus familias, se han despla-

zando definitivamente, esperemos que no solamente, al entorno digital. También se considera interesante incorporar la virtualidad para situaciones de enfermedad o ausencia, replanteando una presencia más activa de niños y niñas con enfermedades de larga duración, o la revisión de las aulas hospitalarias ante las posibilidades actuales que active la inclusión en estas situaciones, la relación con los compañeros y los trabajos colaborativos.

La implementación sistemática de un entorno de trabajo virtual para todos los grupos docentes abre además muchas posibilidades en lo que se refiere a la atención a la diversidad. Una atención que puede ser mucho más fácilmente personalizada en este entorno y en el que la interacción docente-estudiante permite muy diversas formas de comunicación. Estos mismos entornos facilitan enormemente la claridad con que el alumnado puede percibir las tareas pendientes, el punto de la programación que se desarrolla, los procedimientos de evaluación, etc.

La implicación de las familias en las tareas de sus hijos e hijas y el refuerzo de las comunicaciones entre familia y centro educativo parece ser otra de las novedades positivas más evidentes. Los canales de comunicación entre docentes y familias de pronto se han multiplicado (correo electrónico, webs, blogs, plataformas virtuales...) ante la necesidad de implicar a padres y madres en el seguimiento de la actividad de los estudiantes y en el intercambio de información con los docentes. Especialmente, en las primeras etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria) se exige a las familias un alto grado de participación en la realización de las tareas propuestas, que dependen incluso de que los padres se ocupen de la conexión y desconexión, de la apertura y cierre de la plataforma, de la gestión del audio y el vídeo. Para ello se les presupone una destreza TIC, unos medios electrónicos domésticos y un hábito y posibilidad de acompañamiento escolar que no siempre concurre. En etapas superiores también se les requiere para facilitar los medios de acceso a la enseñanza virtual, así como en la organización de los hábitos de trabajo de los estudiantes.

La nueva normalidad ha destapado el retraso en la implementación de un trabajo más planificado, más colaborativo, menos transmisivo y más promotor de la autonomía de los estudiantes (aprender a aprender), con procedimientos de evaluación que atiendan más a los procesos como medio de favorecer la construcción del conocimiento y no tanto a su memorización. La utilización del examen escrito como instrumento de evaluación generalizado ha planteado serios problemas en el profesorado ante las complicaciones que esta forma de evaluar supone en una

11. De hecho, aunque queda fuera del enfoque metodológico de este trabajo, un efecto colateral de la pandemia ha sido incentivar la jubilación de aquellos docentes que, estando en situación de poder hacerlo, han visto cómo se perdía la dimensión presencial de su trabajo.



enseñanza virtual. Ello ha dado lugar, en muchos casos, a que el profesorado se haya visto desconcertado al no disponer de actividades diseñadas para permitir evaluar al alumnado en un contexto virtual y ha revelado la necesidad de trabajar con nuevos procedimientos e instrumentos de evaluación que superen las prácticas tradicionales o que, al menos, convivan con ellas. Procedimientos más ligados al análisis de tareas que permiten atender a los procesos de aprendizaje desde la adquisición de destrezas y actitudes y no solo desde la acumulación de conocimientos.

8. Algunas concreciones finales: las brechas digitales en la cotidianidad de las comunidades educativas

Estas páginas de reflexión nos devuelven a la consideración sobre las diversas brechas digitales con las que iniciábamos este trabajo. Recapitulando las seis principales brechas digitales que sí parecen estar siendo determinantes en la situación de pandemia, podríamos sacar las siguientes conclusiones:

Podemos cuantificar la *brecha socioeconómica* entre el 3 % y el 5 % del alumnado. Se da una brecha que ha sido paliada por las administraciones con bastante eficacia, aunque el aspecto de la conectividad resulta más complejo por las implicaciones legales y de gestión de la titularidad de los datos que genera. Es una brecha mucho más gradual que dicotómica, que afecta a una tarea y no a otra, o a una aplicación o a otra, o a una actuación en diferente grado, y no ha sido cuantificada de manera sistemática en los centros escolares. En los momentos más duros del confinamiento, la brecha más determinante del absoluto apagón digital que sufrieron algunos estudiantes correlaciona en gran medida con el alumnado más

vulnerable que ya estaba en brecha educativa previa al cese de la enseñanza presencial.

No parecen haber jugado un papel determinante ni la *brecha de género* ni la *brecha generacional*¹². La mayoría de los docentes de edad avanzada parece haber sido capaz de conseguir destrezas digitales imprescindibles en muy poco tiempo, si no consideramos el incremento de jubilaciones, que en algunas comunidades fue de más de un 30 %, y no podemos discriminar aún cuántas fueron por razones sanitarias y cuántas por la complejidad de la docencia virtual. Otro problema distinto y minoritario, pero relevante, tanto en las familias como, sobre todo, en los docentes del sector público, es el de la objeción digital o la opción proactiva por usar lo menos posible el entorno digital¹³.

La *brecha de jerarquía* en la red se ha hecho especialmente manifiesta en los debates suscitados por el empleo de unas u otras aplicaciones y herramientas por parte de los docentes. Aunque algunas administraciones han tratado de restringir el ejercicio de la docencia virtual a plataformas concretas, en la práctica ha sido cada docente, en el caso del sector público, y cada centro, en el caso del privado, quien ha determinado su entorno de docencia digital sin capacidad o competencia para gestionar con suficiente auto-

12. La relevancia de una brecha digital por género no se menciona en ninguna de las fuentes de datos utilizadas ni parece haberse destacado por ninguno de los expertos. Será del máximo interés constatar hasta qué punto los datos que, sin duda, irán apareciendo sobre esta cuestión avalan o no avalan una brecha digital entre alumnos y alumnas del sistema educativo en un entorno virtual.

13. En ambos casos, en el de tutores y en el de docentes, la ausencia de un marco normativo específico hace posible el ejercicio efectivo de la objeción digital. Se trata de una situación difícil de solucionar a día de hoy, pues en ella confluyen derechos y obligaciones encontradas que merecen, sin duda, un serio debate.

mía y transparencia la propiedad de los datos y otros elementos de privacidad. Otra dimensión manifiesta de este problema es la compleja tarea de trasladar el ámbito normativo propio de los planes de convivencia –con sus reglamentos de régimen interior– al nuevo entorno digital.

La *brecha informacional* es un caso eminente de disfunción previa a la virtualización que la digitalización potencia y saca a la luz. Parece así especialmente urgente implementar un corpus de competencias y valores que primen un uso crítico y racionalmente maduro de las redes sociales y los contenidos en la web, cuya enseñanza no puede restringirse a una sola asignatura o a actividades complementarias¹⁴.

Finalmente, entre los aspectos menos previsibles de esta situación, hay que destacar la importancia que reviste la *brecha de cambio de uso* (lúdico-formal), sobre todo en los estudiantes más jóvenes. Se abre aquí un terreno de investigación educativa que claramente hemos descuidado hasta el día de hoy.

Todo ello permite avalar la importancia de las siguientes recomendaciones:

1. Potenciar la *alfabetización informacional* –además de la *alfabetización digital* como alfabetización diferenciada de esta–, entendida como la capacidad de análisis y de crítica que prepara para gestionar a las múltiples fuentes de información disponibles, siendo capaces de contrastar su veracidad. Lo que llamamos *pensamiento crítico digital*.
2. Incluir en todas las programaciones didácticas unos procedimientos explícitos de virtualización de cada asignatura, así como una formación digital básica y explícita para cada alumno y alumna que garantice que la totalidad del alumnado es capaz de participar activamente, desde las primeras semanas de curso, en dicha asignatura en un entorno de docencia virtual o semipresencial. Realizando, incluso, simulacros de virtualización en algunas fechas concretas a lo largo del curso escolar.
3. Potenciar una *alfabetización digital* avanzada como estrategia para disminuir esa brecha de jerarquía en la red y compensar el desequilibrio de poder existente entre el usuario medio y gestores expertos particulares o las grandes corporaciones tecnológicas. Así favoreceremos gestionar de manera autónoma las inferencias que nuestro comportamiento digital posibilita a los algoritmos manejados por los *big data*, con la influencia emocional o conductual que esto pudiera producir, generando educandos más libres y cívicamente activos y competentes.
4. Trabajar actitudes y valores que favorezcan el autocontrol, nos protejan de las dependencias tecnológicas (dispositivos móviles, videojuegos, apuestas...), y promuevan un comportamiento responsable y respetuoso en el uso de las TIC (ciberseguridad, *ciberbullying*...)
5. Trabajar con los estudiantes más jóvenes el manejo de sus *tablets* y *smartphones* como herramientas de uso formativo y laboral, y no solo de uso lúdico.
6. Regular normativamente la convivencia escolar en el entorno virtual, así como el tratamiento de la protección de datos, derechos de imagen o derechos de autor en ese entorno.
7. Y como última y más relevante recomendación, activar todas las buenas prácticas que se han desarrollado actualmente para fomentar la inclusión del alumnado en situaciones especiales de vulnerabilidad (enfermedad de larga duración, situaciones de vulnerabilidad social...) reforzando el trabajo del docente especialista en TIC con expertos en atención de la diversidad o especialmente competentes para responder a situaciones socialmente vulnerables.

Lo que nos ha enseñado la actual situación de pandemia es que la respuesta no puede ser solo tecnológica, sino educativa, diversa y específica, y plenamente inclusiva.

14. Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto Nacional de Investigación *Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales (CritiRed)*, concedido para los años 2019-2022 en la convocatoria Retos de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con número de referencia: RTI2018-095740-B-I00– (2019-2022). Desde este proyecto se trata de encontrar modelos descriptivos y formativos que ayuden a educar, fomentar y adquirir la competencia específica de pensamiento crítico digital.

Los autores

M.ª del Rosario González Martín

Profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, ha sido también profesora en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad de Santiago de Chile. Directora del Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, y miembro del Grupo Fenomenología, filosofía primera. Es miembro del Observatorio del Juego Infantil. Actualmente es Coordinadora de Formación Permanente del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

José Ladera Díaz

Profesor Asociado de la Facultad de Educación-Centro de formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas. Inspector de Educación de la Comunidad de Madrid

Carmen N. Mateo Díaz

Directora del IES Juan de Herrera, San Lorenzo de El Escorial. Licenciada en Filología Hispánica y licenciada en Antropología social y cultural (UAM). Profesora de secundaria de Lengua y literatura.

Ignacio Quintanilla Navarro

Doctor en Filosofía, psicólogo y profesor del Departamento de Estudios Educativos de la UCM. Ha sido director del IES Infanta Elena de Galapagar durante 12 años. Es miembro del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas. Sus áreas de investigación son la filosofía de la educación y la filosofía de la técnica, temas sobre los que ha publicado diversos artículos y monografías.





Santiago Calatrava (1998). *Ciutat de les Arts i les Ciències*. Valencia.

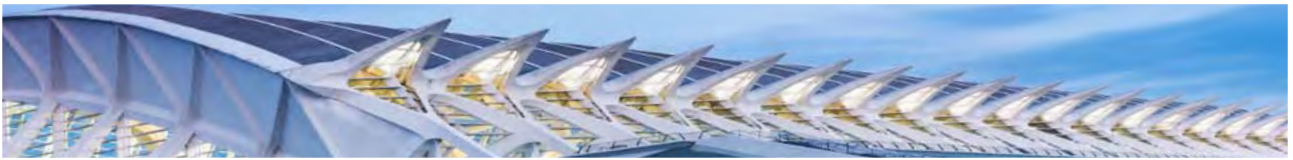
Ciutat de les Arts i les Ciències (1998)

La Ciudad de las Artes y las Ciencias (Ciutat de les Arts i les Ciències) es un complejo arquitectónico, cultural y de entretenimiento de la ciudad de Valencia. Fue diseñado por Santiago Calatrava y Félix Candela, junto con los ingenieros autores del diseño estructural de las cubiertas del L'Oceanogràfic, Alberto Domingo y Carlos Lázaro, e inaugurado en junio de 1998 con la apertura de El Hemisfèric. Está situada al final del viejo cauce del río Turia, que se convirtió en jardín en los años 80, tras el desvío del río por la gran riada de Valencia en 1957.

Está integrado por seis grandes elementos: el Hemisfèric, cine IMAX, 3D y proyecciones digitales; el Umbracle, mirador ajardinado; el Museu de les Ciències, innovador centro de ciencia interactiva; el Oceanogràfic, el mayor acuario de Europa; el Palau de les Arts Reina Sofía, dedicado a la programación operística; y el Àgora, que dota al complejo de un espacio multifuncional.

Santiago Calatrava (Valencia, 1951)

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich, donde también había establecido su despacho. Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones: la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.



CONSECUENCIAS PSICOEDUCATIVAS Y EMOCIONALES DE LA PANDEMIA, EL CONFINAMIENTO Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL ALUMNADO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

PSYCHOEDUCATIONAL AND EMOTIONAL CONSEQUENCES OF THE PANDEMIC, CONFINEMENT AND DISTANCE EDUCATION ON STUDENTS AND THE EDUCATIONAL COMMUNITY

M.^a Ángeles Hernández Rodríguez

Antonio Labanda Díaz

Amaya Prado Piña

Colegio oficial de la Psicología de Madrid

Resumen

La pandemia del coronavirus Sars-Cov-2 (COVID-19) ha tenido un fuerte impacto en la comunidad educativa. Además del problema sanitario, ha influido, durante el confinamiento y posteriormente, en la incorporación del alumnado a los centros. Tanto la forma de dar clase como la de relacionarse profesorado, alumnado y familias se han visto modificadas. Se han cambiado rutinas y estilos de vida, siendo necesario adaptarse a estas nuevas situaciones y escenarios de manera continuada, así como a convivir con la incertidumbre y desasosiego desde el mes de marzo de 2020. En este artículo se presentan las conclusiones extraídas de la valoración que hace el profesorado sobre ellos mismos, el alumnado y las familias. Asimismo, se recoge la información aportada por las familias sobre la valoración que hacen de diferentes comportamientos y conductas observados en sus hijos e hijas. Se revisan una serie de estudios de investigación y proyectos realizados a la comunidad educativa y también se establecen las líneas generales de un plan de apoyo que permita prevenir y paliar las consecuencias derivadas de esta situación.

Palabras clave: psicología, psicología educativa, orientación, pandemia, profesorado, alumnado, familia, comportamientos, plan de apoyo, emociones, bienestar, ansiedad.

Abstract

The Sars-Cov-2 (COVID-19) coronavirus pandemic has had a strong impact on the educational community. Besides the public health crisis, it has also influenced students' reentry to schools during lockdown and beyond. Not only teaching methodologies but also the relationship between teachers, students and families had to be modified. Routines and lifestyles have changed, making it necessary to adapt to these new situations and cope with uncertainty and unease since March 2020. In this article, the conclusions come from the teachers' assessment about themselves, their students and families. This study also contains information provided by families about their children's behavior and presents a review of different research studies and projects, carried out in the educational community. It also establishes the general lines of a Support Plan to prevent and help to cope with the consequences derived from this situation.

Key Words: psychology, educational psychology, orientation, pandemic, faculty, student body, family, behavior, support plan, emotions, wellness, anxiety.

I. Introducción

La pandemia del coronavirus Sars-Cov-2, tanto durante el confinamiento como posteriormente con la incorporación a los centros, ha modificado rutinas y estilos de vida de toda la comunidad educativa, siendo necesario adaptarse a situaciones inesperadas e inusuales de manera continua desde el mes de marzo de 2020. El alumnado y las familias han mostrado un gran ajuste y flexibilidad ante las diferentes situaciones. Y los docentes, desde mediados de marzo, consiguieron llevar la escuela a los hogares confinados gracias a un importante esfuerzo, en ocasiones con escasos medios tecnológicos. Posteriormente han tratado de equilibrar las diferentes lagunas (educativas, sociales, emocionales, etc.) y han adaptado las aulas a las medidas sanitarias y educativas vigentes, teniendo que enfrentarse al miedo al contagio de manera cotidiana. Se han señalado consecuencias a nivel psicoeducativo frente a la disminución de grupos, uso de mascarilla, distancia social, etc., y en el modo en el que la comunidad educativa ha hecho frente a las distintas situaciones, siendo necesario conciliar el teletrabajo de las familias y docentes con las clases virtuales.

Estamos frente a una pandemia que ha afectado a millones de personas, y entre ellas a muchos niños, niñas y adolescentes, y el impacto psicológico y educativo empieza a conocerse a través de algunos estudios. Nuestra aportación, a través del presente artículo, tiene como objetivo conocer los efectos concretos a nivel psicoeducativo y descubrir cómo paliarlos con estrategias de prevención e intervención en los centros escolares, además de revisar otros estudios e iniciativas llevadas a cabo en las diferentes Comunidades Autónomas.

2. Marco teórico. Implicaciones psicoeducativas y emocionales de la pandemia

A lo largo de estos meses en los que hemos convivido con el virus, se han realizado diversos estudios de investigación y proyectos en los centros educativos. Por otro lado, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas han puesto en marcha iniciativas, indicaciones y orientaciones para el acompañamiento a los centros, que se van a relacionar con el contenido de este estudio.

Profesores de la Universidad Miguel Hernández y de la Università degli Studi di Perugia han coordinado un estudio sobre las alteraciones en el comportamiento infantil durante la cuarentena. El estudio concluye que el 86 % de las familias observaron cambios en el estado emocional y el comportamiento

de sus hijos e hijas durante ese periodo. Los datos mostraron que los niños y niñas españoles estuvieron más afectados que los italianos, mostrando mayores problemas de comportamiento, ansiedad, dificultades para dormir, discusiones, quejas físicas y preocupaciones por sus familiares. Los hábitos de los menores también han cambiado, ya que tras el confinamiento hay una mayor exposición a las pantallas y un mayor sedentarismo.

En el estudio *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*, de la Universidad de País Vasco, se analiza cómo los menores integran en su pensamiento cotidiano esta situación de confinamiento y cómo están haciendo frente a su impacto académico, físico y psicosocial. Los estudiantes presentan emociones ambivalentes tales como: el miedo al contagio del virus; la posibilidad de que ellos mismos contagien a personas significativas del entorno (abuelos, padres...), el sentimiento de culpa o el miedo a salir de casa y contagiarse. Además, aparecen otros sentimientos y emociones en relación a la lucha contra el virus (dando este papel protagonista a los sanitarios); la tristeza por no poder ver a las personas más cercanas como amigos, familiares, el enfado y frustración por el exceso de tareas escolares además de nerviosismo o aburrimiento. Consideran que permanecer en casa les aporta tranquilidad y seguridad y se detectan hábitos saludables del sueño, aunque se destaca también el abuso del uso de dispositivos y de las nuevas tecnologías. Una de las recomendaciones es que los centros educativos equilibren las carencias relacionales producidas por el aislamiento social.

El equipo de la Universidad de Almería de Inmaculada López y cols. ha realizado el estudio *Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19*, en el que analizan la relación entre el estado psicológico y el miedo a la enfermedad en las familias, concluyendo que el miedo relacionado con la pandemia se asocia a problemas emocionales y problemas de conducta. A medida que avanza el confinamiento, aumenta la presencia de dificultades psicológicas, y estas afectan de manera diferencial en la infancia y en la adolescencia.

Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal de la Universidad Miguel Hernández muestra un cuestionario online dirigido a las familias sobre las rutinas de sus hijos e hijas durante la cuarentena, su bienestar emocional, problemas de sueño y su conducta. El 69,6 % de los padres y madres informaron de que, durante el confinamiento, sus hijos presentaron reacciones emocionales negativas, el 31,3 % problemas en el sueño y el 24,1 % problemas de conducta. Los datos sugieren que realizar ejercicio físico regular y limitar



el uso diario de pantallas puede beneficiar a la salud mental infantil en situaciones de aislamiento.

Save the Children en su estudio *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*, hace hincapié en los efectos que tuvo el cierre de las escuelas, no solo a nivel educativo, produciendo una brecha significativa, sino también a nivel

socioeconómico, quedando patentes las necesidades y diferencias, y a nivel socioemocional con situaciones de aislamiento o retrocesos. En ocasiones la desvinculación con la escuela y el confinamiento han producido un aumento del absentismo escolar y han aumentado las dificultades emocionales en la infancia y adolescencia. Además, el nivel socioeconómico ha sido un factor de riesgo que incrementaba estas dificultades, entre ellas las psicológicas.

El proyecto *Cole Seguro*, impulsado por *Political Watch* y Plataforma de Infancia, tiene un doble objetivo: recoger las inquietudes de la comunidad educativa respecto a la calidad de la enseñanza y al establecimiento de medidas de seguridad, así como ofrecer recomendaciones de mejora. Destaca que el 80 % de las familias encuestadas considera que la pandemia tendrá efectos sobre el bienestar emocional de los niños y niñas, y concluye que 6 de cada 10 personas está satisfecha con las medidas que se han tomado en los centros para garantizar la seguridad ante la pandemia. La escasa participación de las familias en los procesos de toma de decisiones frente a la COVID-19 se sitúa como aspecto negativo. En cuanto a la enseñanza a través de formatos digitales, las opiniones están muy polarizadas: la mitad de los encuestados considera que la calidad de la enseñanza es baja cuando se utilizan plataformas digitales, calificándola de «regular» o «deficiente» y la otra mitad señala sin embargo que ha mantenido su calidad. Por tanto, el resultado ha sido muy diferente en función del tipo de centro, siendo los privados o concertados los mejor valorados frente a los colegios públicos.

El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo junto con la fundación SM ha estudiado el impacto que la vuelta a las clases y la escuela en confinamiento ha tenido sobre la comunidad educativa. Algunos datos relevantes destacan que la mayoría del alumnado se ha sentido apoyado por la familia y el profesorado; los alumnos, alumnas y familias con niveles socioeconómicos más bajos han percibido

mayores dificultades emocionales y de aprendizaje; el 70 % ha estado en un ambiente tranquilo, no ha tenido miedo ni se ha sentido triste y ha podido dormir sin problemas; casi el 70 % también indica que se ha manejado bien con la educación a distancia; la mayoría del alumnado ha vuelto animado y con ganas de aprender. El confinamiento ha supuesto una gran tensión emocional y serias dificultades de conciliación familiar para los docentes. Han vuelto a clase animados y con ganas de enseñar a pesar de las dificultades. Además, quieren cuidar del bienestar emocional de los estudiantes, potenciar el uso de las tecnologías, animarles a aprender a aprender, a esforzarse y a ser responsable. Estas son las dimensiones a las que el profesorado va a prestar más atención tras la experiencia del confinamiento.

También resulta muy importante examinar los factores de riesgo o de protección para el desarrollo de problemas psicológicos durante el confinamiento.

Desde la Universidad de Valencia y la Universidad Europea de Valencia (España), Lacomba-Trejo y cols., examinan las variables que explican los problemas de ajuste emocional de los hogares ante la pandemia, teniendo en cuenta las diadas de progenitores y sus hijos e hijas adolescentes. Destacan la importancia del clima familiar y de las estrategias de regulación emocional positivas para lograr una buena adaptación de los adolescentes ante las situaciones vitales estresantes.

Tamarit, de la Barrera, y cols. de la Universidad de Valencia (España), identifican los factores de riesgo para experimentar síntomas de depresión, ansiedad o estrés. Ser chica, quedarse en casa con más frecuencia, o buscar a menudo información sobre la pandemia, entre otros, se perfilan como variables que aumentan la probabilidad de presentar problemas psicológicos.

El estudio de Domínguez-Álvarez, López-Romero, Gómez-Fraguela y Romero, de la Universidad de Santiago de Compostela (España), señala la importancia de las habilidades de regulación emocional y las prácticas parentales en la adaptación de los menores a las condiciones derivadas de la crisis.

Orgilés, Espada y Morales, de la Universidad Miguel Hernández de Elche (España), examinan el impacto psicológico y el modo de enfrentarse a la situación de dos grupos diferenciados. Por un lado, los niños y niñas que recibieron, antes del confinamiento, un programa que proporcionaba habilidades para desarrollar resiliencia emocional y hacer frente a situaciones diarias y difíciles en su vida, en comparación con un grupo de niños y niñas que no formaron parte del programa. Los resultados indican que durante el confinamiento los que recibieron el programa pre-

sentaban menos síntomas de ansiedad, mejor estado de ánimo, menos problemas de sueño y menos alteraciones cognitivas.

En el primer trimestre del curso 2020-2021, la Comunidad de Madrid, a través del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, identificó la necesidad de ofrecer a los docentes de centros públicos no universitarios un servicio de atención psicológica que contribuyera a disminuir los efectos negativos del estrés sostenido en el curso anterior, y facilitara la prevención y el afrontamiento de la incertidumbre y de las nuevas situaciones generadas por la gestión de la pandemia. Además, prestaba apoyo para la prevención del contagio en el entorno escolar: cumplimiento de las medidas de seguridad necesarias tanto por su parte como por la del alumnado, adaptación de espacios y de actividades, etc.. Asimismo, este servicio ofrece ayuda en la gestión de los efectos psicológicos y sociales de la pandemia en el alumnado (ansiedad, miedo, carencia de recursos...). Los síntomas más frecuentes son: ansiedad y depresión, alteraciones de sueño, hipocondría y otros. Los tipos de intervención que se han realizado son: contención emocional, manejo de la ansiedad, reestructuración cognitiva, desarrollo de habilidades personales y emocionales y ventilación emocional. Un aspecto muy importante es que el 90 % de los profesionales atendidos han valorado como muy útil la orientación psicológica recibida y han bajado la puntuación de gravedad de su sintomatología, valorando como muy necesaria la incorporación de profesionales en psicología en los centros educativos para paliar y prevenir estos procesos.

Hay que destacar el incremento de las publicaciones y las iniciativas de apoyo a la comunidad educativa por parte de instituciones y Comunidades Autónomas. Desde el Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, en colaboración con las distintas Consejerías (entre ellas la de Educación), se ofrecieron guías, comunicados o píldoras formativas. Se elaboraron orientaciones para la finalización del curso 2019-2020, y para la incorporación a los centros educativos en el curso 2020-2021. Además, se desarrolló un programa de formación para docentes que ayudó a contener su nivel emocional en los momentos del confinamiento. Todas estas actuaciones se han coordinado con el Consejo General de la Psicología para que fueran comunes a nivel estatal.

En resumen, tanto los resultados de los estudios e investigaciones como las conclusiones del servicio de atención telefónica a docentes, nos indican que la comunidad educativa ha vivido situaciones de impacto psicoeducativo a lo largo de la pandemia. Los momentos de confinamiento, como era previsible, han alterado

el comportamiento de los alumnos y alumnas. No obstante, se ha comprobado que, en la mayoría de los casos, se ha visto amortiguado por factores de protección que aportaban seguridad y un ambiente tranquilo para aprender, a pesar de que otros factores de riesgo aumentarían las consecuencias psicológicas. Se ha comprobado la capacidad de adaptación del alumnado, las familias y los docentes, destacando la necesidad de relación social tan importante para el desarrollo evolutivo. Las dificultades presentadas por algunos sectores (alumnos y alumnas de bajo nivel socioeconómico, duelos complicados, etc.) podrían paliarse con la aplicación de programas psicoeducativos en los centros, como es el caso de la experiencia de Galicia. La orientación psicológica realizada al profesorado ha mejorado esta sintomatología emocional, en muchos casos desbordante e incapacitante, por lo que se ha valorado de utilidad y de necesidad el papel de la atención psicológica en los centros.

3. Análisis de la realidad

3.1. Objetivos y finalidades del presente estudio

El estudio que se presenta se ha realizado entre los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021. Los autores de este artículo nos planteamos las siguientes finalidades y objetivos:

- Detectar las principales consecuencias psicoeducativas y emocionales que la pandemia, confinamiento y posterior incorporación a la educación presencial han tenido en la comunidad educativa.
- Conocer la valoración que el profesorado y familias hacen de estas consecuencias en relación al impacto que han tenido en el alumnado y los agentes educativos.
- Analizar los resultados obtenidos para establecer líneas de actuación recogidas en un Plan de Apoyo que ayude a prevenir y paliar las consecuencias negativas.

3.2. Proceso de recogida de datos

3.2.1. Cuestionarios utilizados

Para la recogida de datos se han elaborado dos cuestionarios tipo escala de LIKERT: uno para el centro, dirigido al profesorado, y otro para las familias. Se seleccionaron indicadores que fueran fácilmente observables y relevantes en el contexto educativo. En este sentido, los ítems recogen comportamientos relacionados con alteraciones emocionales y conductuales que, por las preocupaciones, contrariedades o el estrés vivido pudieran haber tenido repercusión en el quehacer cotidiano y en el proceso de enseñan-

za-aprendizaje. Las opciones de respuesta eran cinco, donde el 1 corresponde a nada, 2 es poco, 3 es algo, 4 es bastante y 5 es mucho.

Cuestionario para el centro educativo

Consta de 19 ítems agrupados en tres categorías para recoger información del profesorado (4 ítems), alumnado (11 ítems) y familia (4 ítems).

Los estadísticos de fiabilidad de este cuestionario han sido:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
0,848	0,843	19

Al encontrarse estos índices entre los valores 0,70 y 0,90, indican una buena consistencia interna para esta escala en cuanto a la correlación entre los ítems.

Cuestionario para familias

Consta de 12 ítems que, al igual que en el cuestionario para centros educativos, hacen referencia a dificultades conductuales observadas y valoradas en la familia.

Los estadísticos de fiabilidad de este cuestionario han sido:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
0,857	0,858	12

Al encontrarse estos índices entre los valores 0,70 y 0,90, indican una buena consistencia interna para esta escala en cuanto a la correlación entre los ítems.

3.2.2. Descripción de la muestra

La muestra del cuestionario de centros educativos ha estado formada por 183 docentes de centros públicos y privados concertados, ubicados en las cinco Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid y de los niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los profesionales de centros públicos cumplieron 108 cuestionarios y 75 los profesionales de centros privados concertados. En ambos casos los perfiles profesionales de los respondientes han sido tutores y tutoras, profesorado de Pedagogía Terapéutica, equipos directivos, orientadores y orientadoras y especialistas.

La muestra de familias ha estado formada por 197 padres y madres pertenecientes algunos de ellos a los mismos centros educativos que la muestra de profesorado, colaborando en la recogida la Confederación

Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA).

3.2.3. Recogida y tratamiento de la información

Una vez elaborado el cuestionario y seleccionada la muestra, se procedió a la recogida de datos a través de entrevistas personales, correos electrónicos y cuestionarios *online*. Generada la base de datos, se procedió al cálculo de los estadísticos de frecuencia y medidas de tendencia central (media, mediana y moda), y a la posterior elaboración de gráficas.

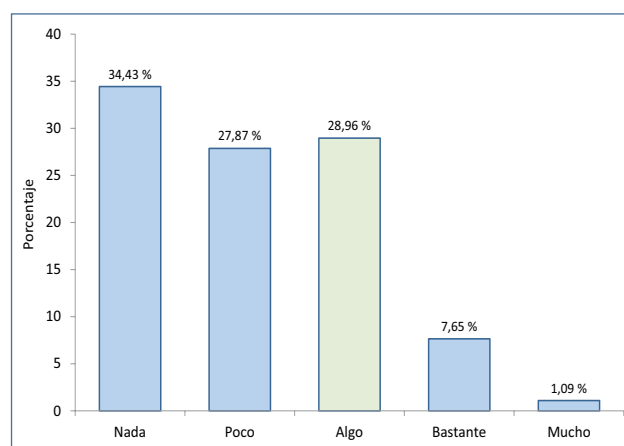
4. Resultados y conclusiones

4.1. Generales derivados de los datos obtenidos en el estudio

Si bien el profesorado reconoce que a principio de curso estaba más preocupado por la situación de la pandemia y la vuelta a las aulas, se han ido adaptando a la nueva situación escolar gracias a los esfuerzos realizados por todos, y en especial por los equipos directivos, para acondicionar los espacios y mantener los grupos burbuja. A su vez, también hay que considerar positivamente el trabajo realizado por las Consejerías de Educación para establecer orientaciones de finalización de curso, así como guías e instrucciones para el inicio de curso, siendo posibles distintos escenarios según la evolución de la incidencia de la pandemia.

En el momento de realizar el presente estudio todavía un 9 % del profesorado se siente bastante o muy bloqueado, y tiene dificultades para concentrarse a la hora de dar clase. Este porcentaje se eleva a un 38 % cuando se incluyen aquellos que experimentan estas sensaciones de forma más moderada (figura 1).

Figura 1
Cuestionario para el centro educativo.
Profesorado. Me siento bloqueado y me cuesta concentrarme a la hora de dar clase



En relación a la gestión de sus emociones, un 28,5 % del profesorado manifiesta tener bastantes o muchas dificultades para gestionarlas y poder realizar sus actividades cotidianas. Este porcentaje asciende a un 55 % cuando se tienen en cuenta aquellos que lo experimentan de manera más moderada (figura 2).

Los adultos (familia y profesorado) han gestionado peor que el alumnado el miedo al contagio. Un 40,4 % del profesorado manifiesta bastante o mucho miedo a contagiarse en el centro escolar, aumentando a un 62 % cuando se consideran valores más moderados (figura 3); un 85 % de las familias tienen miedo o preocupación por un posible contagio de sus hijos o hijas en el colegio (figura 5). Según las familias, el 24 % de los menores ha manifestado bastante o mucha preocupación por el contagio, y en un 48 % en valores más moderados (figura 6). El profesorado

valora que esta situación en el alumnado se da en un 44 % si bien solo en el 17,5 % en valores de bastante o mucho (figura 4).

Figura 2
Cuestionario para el centro educativo.
Profesorado. Me cuesta gestionar mis emociones

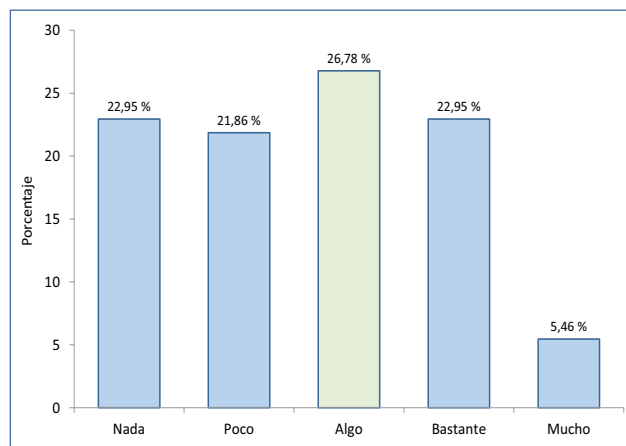


Figura 3
Cuestionario para el centro educativo.
Profesorado. El miedo a contagiarme en el centro educativo ha influido en que me relacionase menos

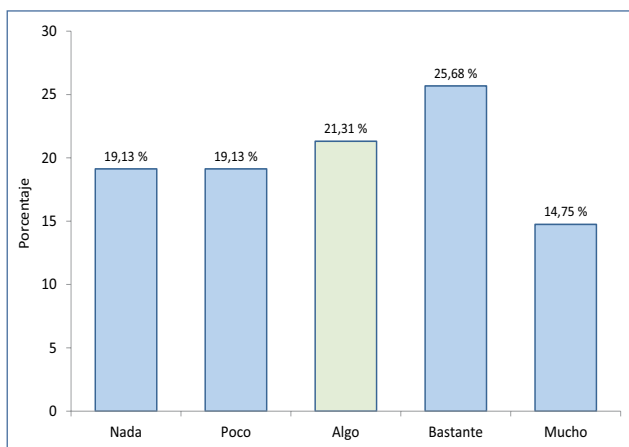


Figura 4
Cuestionario para el centro educativo.
Alumnado. Manifiesta miedo a contagiarse

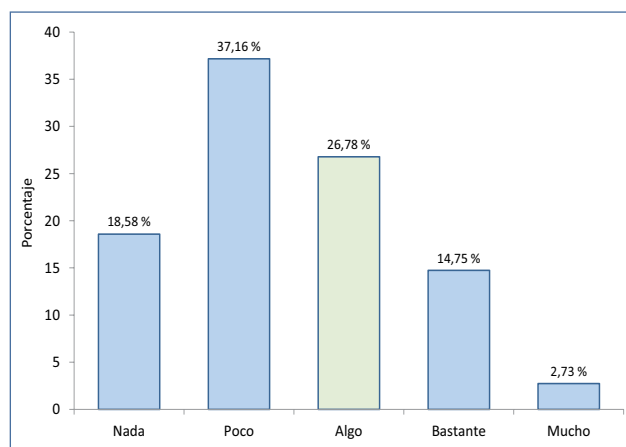


Figura 5
Cuestionario para el centro educativo.
Familias. Manifiestan miedo y preocupación por un posible contagio

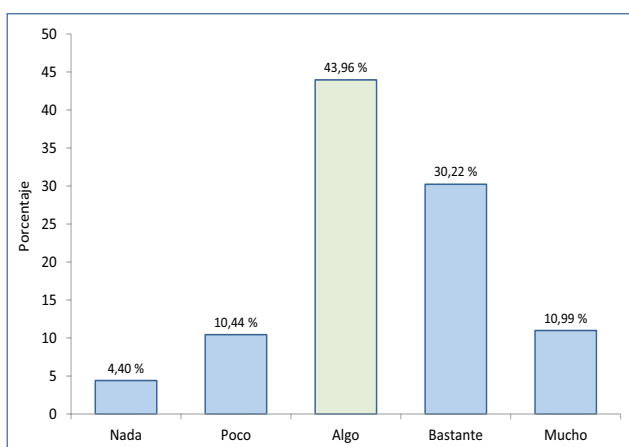
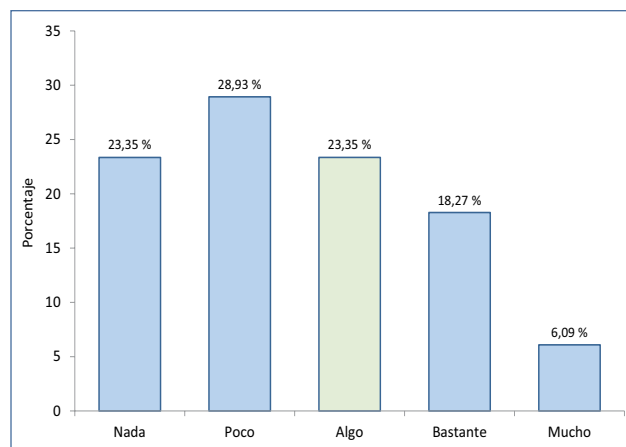


Figura 6
Cuestionario para las familias.
Manifiestan miedo a un posible contagio



La atención educativa presencial es una forma adecuada de dar respuesta a las necesidades tanto educativas como de socialización que tienen los chicos y chicas, aspectos estos de gran relevancia en cuanto al desarrollo afectivo emocional y social que tiene el alumnado en las edades de escolarización obligatoria. Esto viene avalado en nuestro estudio por los siguientes resultados:

- Las familias valoran que un 75 % de sus hijos e hijas manifiesta interés por salir de casa a realizar actividades (figura 9), un 67 % se queja de no poder salir a realizar sus actividades extraescolares (figura 8), y un 85 % echa de menos la relación con otros familiares y se queja de verlos poco (figura 10).
- El profesorado estima que un 85 % del alumnado manifiesta interés por relacionarse con otras personas (figura 7).

Por lo tanto, es necesario adoptar medidas de prevención y protección frente a la COVID-19 que permitan la educación presencial en los centros educativos.

Dado el escaso miedo o preocupación que tienen los chicos y chicas por el contagio, y las altas necesidades manifestadas por las actividades de socialización, se hace necesario que tanto en el contexto familiar como escolar se trabaje la sensibilización hacia la importancia y peligrosidad de la pandemia, así como la necesidad de protegerse individualmente y ser respetuosos con las medidas y normas de seguridad establecidas por las autoridades sanitarias y educativas para evitar conductas de riesgo (asistencia a fiestas, quedadas, botellones, etc.).

Un 47 % del profesorado sigue manifestando un nivel de estrés que les dificulta realizar sus actividades

Figura 7

Cuestionario para el centro educativo.

Alumnado. Manifiesta interés por relacionarse con otras personas

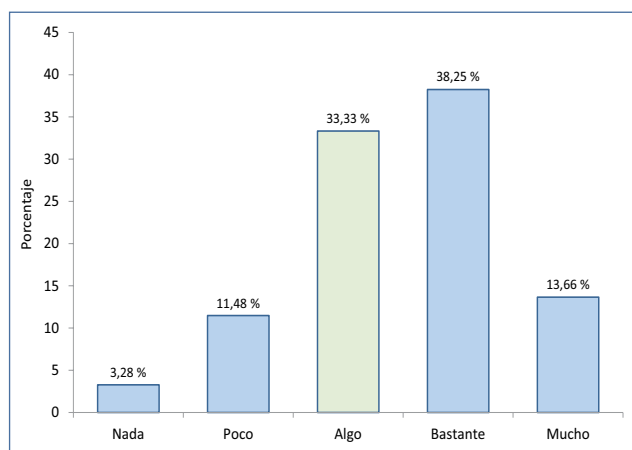


Figura 8

Cuestionario para las familias.

Se quejan de no poder salir y realizar sus actividades extraescolares

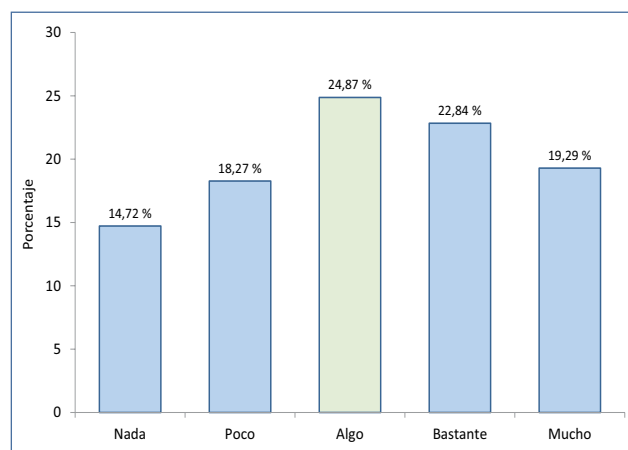


Figura 9

Cuestionario para las familias.

Manifiestan interés por salir de casa a realizar actividades

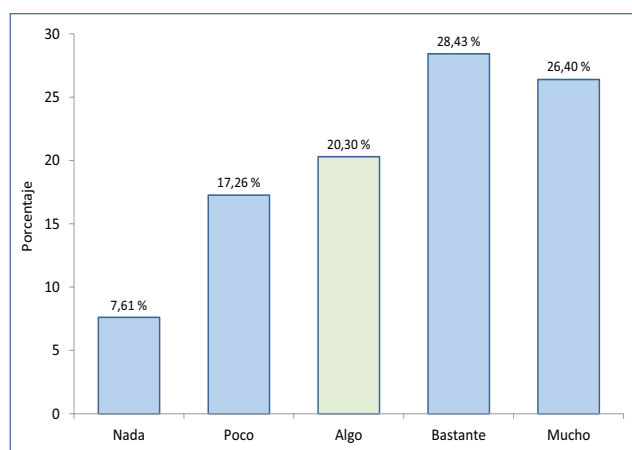
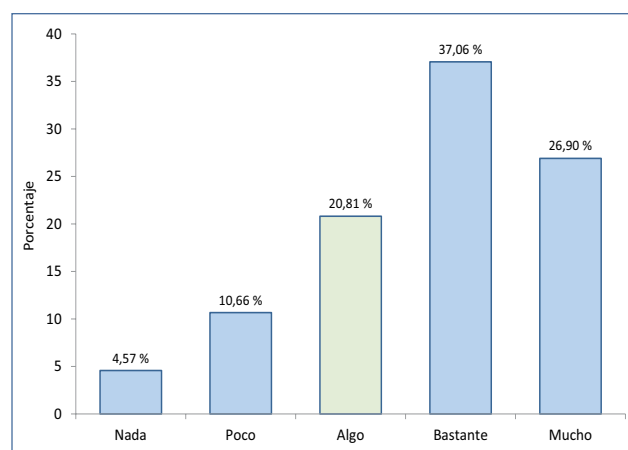


Figura 10

Cuestionario para las familias.

Echan de menos la relación con otros familiares. Se quejan de verlos poco



cotidianas, de ellos un 18,6 % lo experimenta de forma moderada (figura 11).

Según los datos aportados por el profesorado, más del 50 % del alumnado manifiesta síntomas de estrés y problemas de autoconcepto:

- Un 62 % tiene dificultades en la concentración (figura 13).
- Un 57,5 % tiene dificultades en el control emocional (figura 12)
- Un 54 % manifiesta inseguridad resultándoles las tareas más difíciles.
- Un 69 % desarrolla sentimientos de incapacidad demandando más ayuda al profesorado para realizar las actividades y tareas (figura 14).
- Un 57 % se queja de las exigencias del profesorado.

Igualmente, por los datos aportados por las familias, más del 50 % de sus hijos e hijas manifiestan síntomas de estrés.

Figura 12
Cuestionario para el centro educativo.
Alumnado. Manifiesta dificultades en su control emocional

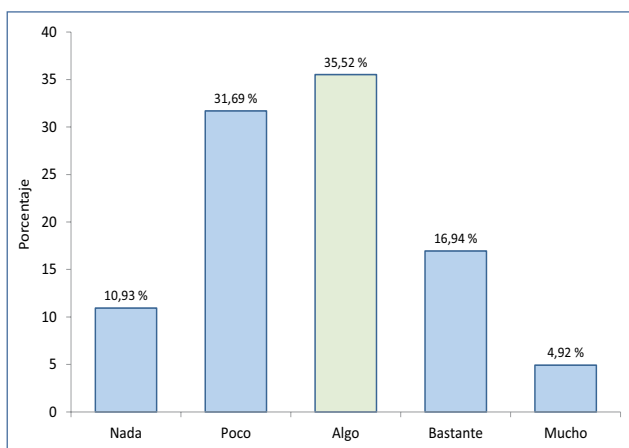
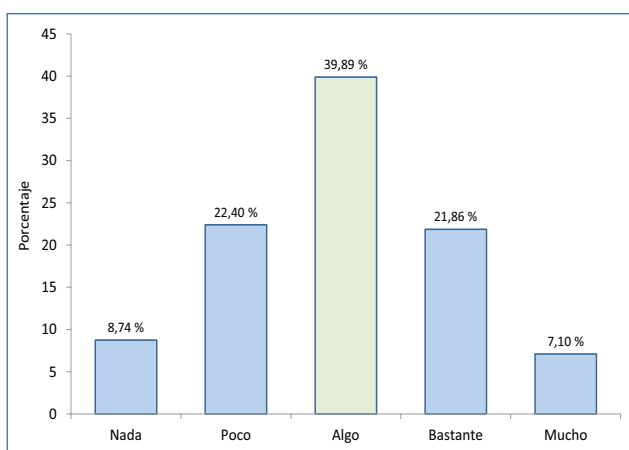


Figura 14
Cuestionario para el centro educativo.
Alumnado. Demanda más ayuda para realizar sus actividades



- Un 69,5 % presenta más dificultades en su control emocional (figura 15).

Figura 11
Cuestionario para el centro educativo.
Profesorado. Tengo más dificultades para realizar mis actividades cotidianas

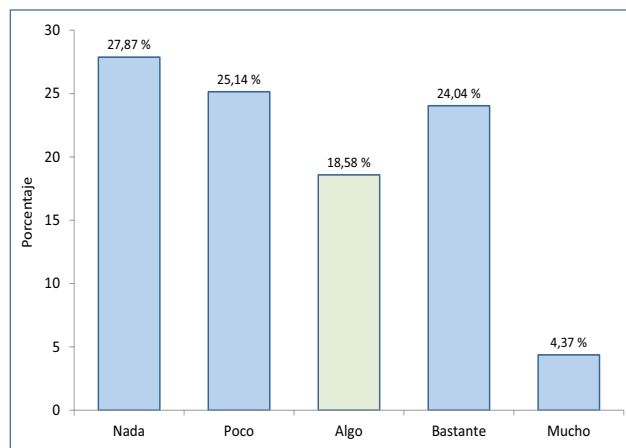


Figura 13
Cuestionario para el centro educativo.
Alumnado.. Le cuesta concentrarse en las actividades

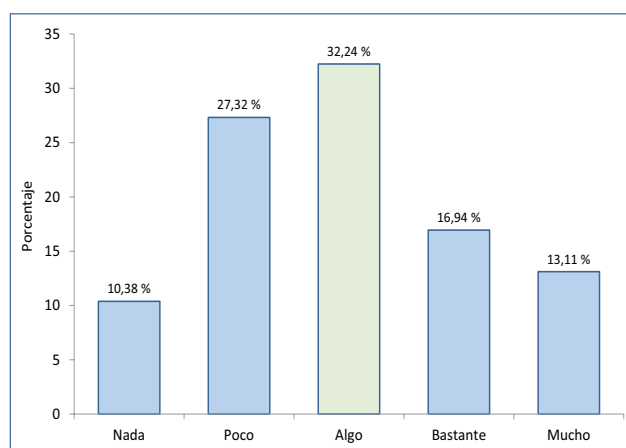
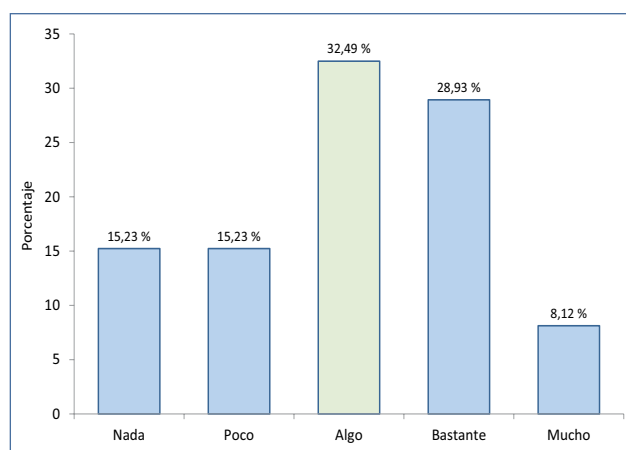


Figura 15
Cuestionario para las familias.
Manifiesta más dificultades en su control emocional



- En torno al 50 %, tiene problemas para realizar sus actividades cotidianas (dormir, hábitos de alimentación, conflictividad entre hermanos y otros miembros de la familia).
- Un 57,5 % manifiesta más preocupaciones de las habituales (figura 16).
- Un 55 % se queja de que les regañen mucho.
- Un 60,5 % de que tener más obligaciones y deberes.
- Más del 50 % del alumnado establece bastante o mucha relación con el profesorado (figura 17).

En cuanto a las familias:

- Se han adaptado en un 88,5 % a las medidas tomadas por los centros educativos, colaborando en su cumplimiento (figura 18).
- En un 72 % se muestran más demandantes con el profesorado (figura 19).

- En un 73 % las familias se manifiestan empáticas con el profesorado (figura 20).

Figura 16
Cuestionario para las familias.
Manifiestan más preocupaciones de lo que es habitual en ellos, en cuanto a cantidad o intensidad

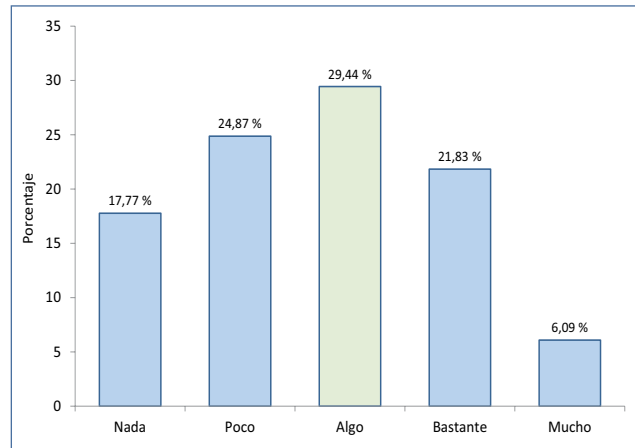


Figura 17
Cuestionario para el centro educativo.
Alumnado. Establece relación con el profesorado

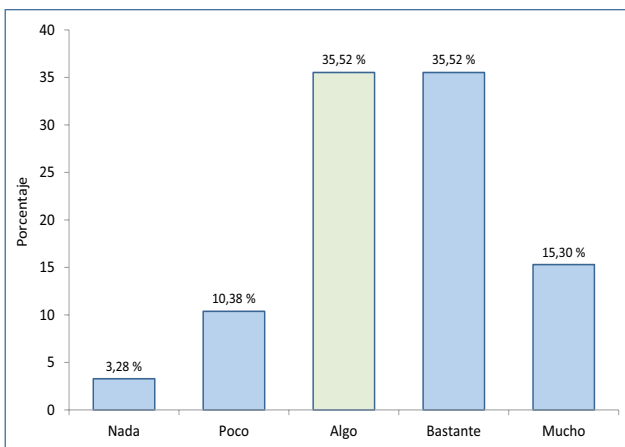


Figura 18
Cuestionario para el centro educativo.
Familias. Se han adaptado a las medidas tomadas por el centro educativo y colaboran en su cumplimiento

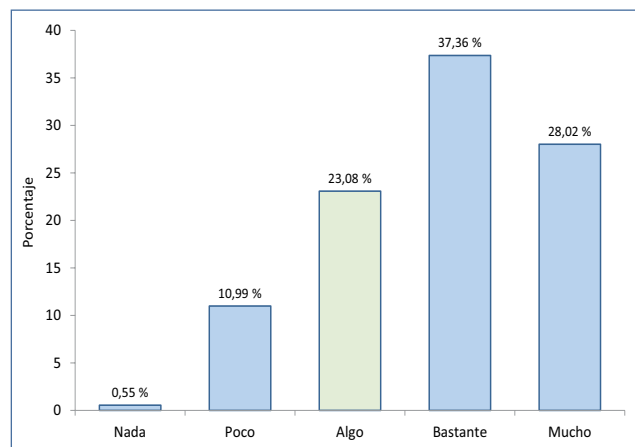


Figura 19
Cuestionario para el centro educativo.
Familias. Las familias se muestran más demandantes

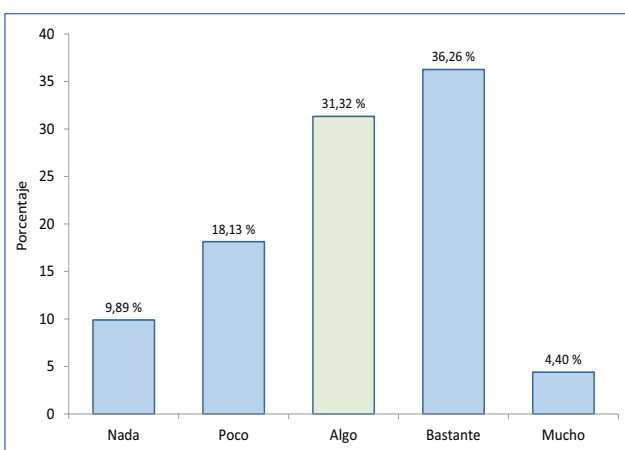
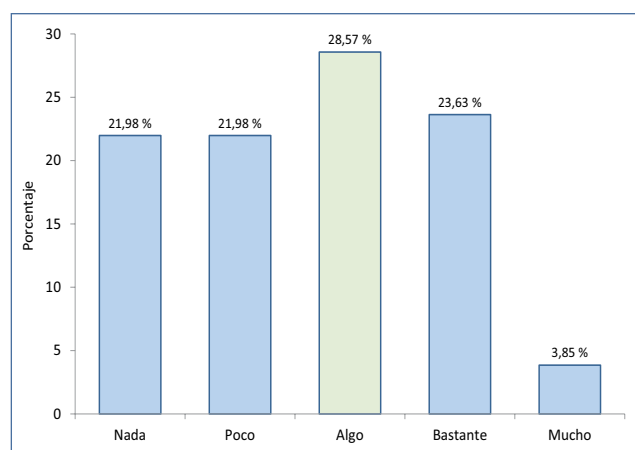


Figura 20
Cuestionario para el centro educativo.
Familias. Han notado falta de empatía por parte de las familias en relación al profesorado



4.2. Desarrollar un Plan de Apoyo para atender a las necesidades detectadas

Teniendo en cuenta los datos y conclusiones obtenidos en el presente estudio, y en relación a estos, consideramos oportuno establecer un Plan de Apoyo para atender las dificultades detectadas en el profesorado, alumnado y familias, independientemente de las medidas adoptadas por las Comunidades Autónomas en la incorporación de los alumnos y alumnas y los proyectos realizados en cada una.

Como objetivo prioritario para toda la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado) tendríamos que:

- Sensibilizar en la necesidad de respetar y cumplir las medidas de seguridad que nos protejan de los contagios y favorezcan que los contextos educativos sean espacios seguros.
- Buscar el bienestar psicológico de toda la comunidad educativa.

En lo que respecta al profesorado las finalidades serían:

- Evitar el estrés laboral.
- Crear protocolos de intervención por parte de las Administraciones Educativas. Estas, de forma coordinada con los centros, deben tener en cuenta, tanto en la gestión como en la toma de decisiones, la realidad singular de cada contexto, posibilitando así que el entorno laboral se ajuste a sus necesidades.
- Facilitar los apoyos y recursos necesarios, por parte de las Administraciones Educativas, para que puedan sentirse seguros en el centro y se posibilite la correcta atención del alumnado.

En relación al currículo escolar:

- Priorizar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que deban ser abordados en este periodo de excepcionalidad.
- Establecer mecanismos claros para la evaluación, promoción y graduación del alumnado.
- Elaborar un plan de recuperación para cuando finalice el periodo de excepcionalidad.
- Proporcionar apoyo emocional al profesorado.
- Evitar la sobreexposición a las informaciones referidas a la pandemia.
- Establecer canales de comunicación entre el profesorado. Es normal que se sientan preocupados, y por tanto es importante que compartan sus emociones con los compañeros y compañeras. Además, una serie de circunstancias ajenas están con-

dicionando su trabajo, al que se están enfrentando de la mejor manera posible.

- Favorecer la motivación del profesorado en relación a su rol profesional.
- Ofrecer reconocimiento profesional y apoyo afectivo: sentirse reconocidos y valorados.
- Favorecer la empatía y el refuerzo hacia su rol profesional
- Ofrecer o mejorar la formación del profesorado en la enseñanza *online* y en todas aquellas tareas relacionadas con la acción tutorial derivadas de esta situación de pandemia.
- Prestar apoyo en el teletrabajo. Reconocer la sobrecarga que supone atender las cuestiones técnicas derivadas de la educación *online* (problemas de conexión, plataformas, etc.).

Con relación al alumnado el Plan de Apoyo propuesto tendría como finalidades principales:

- Favorecer su adaptación a la nueva situación escolar.
- Procurar el bienestar emocional.
- Atender las necesidades educativas para desarrollar sus competencias personales.

Las líneas de intervención en el desarrollo del Plan incluirían los siguientes apartados:

Detección de necesidades

- Valoración de los posibles comportamientos desadaptativos producidos por ansiedad, depresión, estrés, sensación de aislamiento, miedos, sentimientos de soledad, alteraciones de conducta, etc.
- Realización de una evaluación inicial que permita situar al alumnado en su continuo de enseñanza-aprendizaje en relación a los estándares de su curso.

Prevención

- Prevención de posibles complicaciones emocionales que pudieran degenerar en trastornos más graves o en inhabilitación para el normal desarrollo de la vida cotidiana.
- Realización de adaptaciones en las programaciones de aula.

Actuaciones

- Colaboración en la elaboración e implementación de un plan integral que favorezca la identificación de emociones y la expresión de sentimientos.

- Encauzar las demandas e inquietudes del alumnado mostrando una escucha activa y empática.
- Orientación y asesoramiento al grupo y sus familias sobre sus necesidades y posibilidades académicas.
- Atención del alumnado que se encuentra en situaciones más vulnerables.

Afrontamiento

- Apoyo en el restablecimiento de la estabilidad emocional y en el equilibrio personal tras los acontecimientos traumáticos vividos.
- Realización, si fuera preciso, de adaptaciones curriculares individualizadas.

Recuperación

- Empezar a superar las dificultades y sentirse mejor tanto a nivel emocional como curricular.

También es importante que, desde la tutoría y orientación, se trabaje con las familias en los siguientes aspectos:

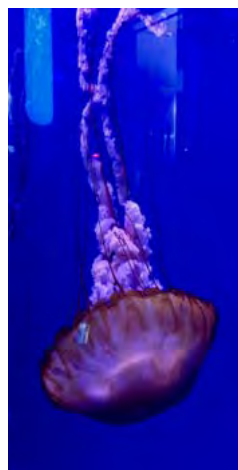
- Desarrollo especial de la acción tutorial en el grupo-clase, aportando materiales para lectura, grupos de discusión y debate, y guardando las medidas de seguridad recomendadas por las Administraciones sanitaria y educativa.
- Trabajo en la etapa de educación infantil a través de reuniones generales y tutorías individuales, en su caso.
- Orientaciones elaboradas por colegios profesionales y otras organizaciones sobre la atención a la infancia y adolescencia en esta situación de excepcionalidad (confinamiento, restricciones, pandemia, etc.).

No debemos olvidar que el sistema familiar es una importante fuente de afecto y protección frente a las dificultades cotidianas que tienen los chicos y chicas. La finalidad sería que la relación con los hijos e hijas se base en:

- Expresión de afecto.
- Comunicación. Compartiendo emociones y sentimientos, cuidando lo que queremos decir y como lo decimos.
- Normas y límites que aseguren su protección, socialización y autorregulación.
- Autonomía y responsabilidad ante las situaciones que les están tocando vivir y en la resolución de sus conflictos.

También sería aconsejable que desde la familia se tuvieran en cuenta:

- Las competencias personales que los jóvenes y adolescentes deben adquirir para poder hacer frente a la pandemia de una manera solidaria y responsable. De acuerdo con el Catedrático de Psicología Educativa y de la Educación, D. Jesús de la Fuente, y tal como recoge en su artículo *La guerra contra el virus también se libra desde las competencias educativas personales que tenemos para enfrentarnos a esta situación*¹, estas competencias son, entre otras: autorregulación, habilidad de renuncia, formación en el valor de compromiso social y pensar en el beneficio de todos por encima del propio.
- La reanudación de las actividades extraescolares (lúdicas y deportivas), preferentemente al aire libre, que canalicen la necesidad el salir de casa y favorezcan su socialización.
- El establecimiento de relaciones con familiares y amigos a través de llamadas, videollamadas, mensajes de WhatsApp, comunicaciones escritas, etc., para favorecer que la distancia física no se convierta en aislamiento social.
- Los apoyos que precisen tanto a nivel emocional como personal, ante la educación no presencial y en relación a los dispositivos tecnológicos.
- La supervisión del uso de las pantallas y el tiempo de exposición a estas.
- Los modelos adecuados para fomentar el respeto a las normas y medidas de seguridad. Hablar con ellos razonando el porqué y la necesidad de su cumplimiento.



Conclusiones

La situación de pandemia, el confinamiento y la educación a distancia han tenido consecuencias negativas, a nivel emocional, en los diferentes miembros de la comunidad educativa que se han manifestado con menor o mayor intensidad.

En el presente estudio se han puesto de manifiesto algunas de estas consecuencias, así como la importancia de establecer un Plan de Apoyo para atender las necesidades psicoeducativas derivadas de estas circunstancias. En líneas generales, entre estas necesidades podríamos mencionar: el apoyo psicológico al

1. < <https://bit.ly/39SThm6> >

profesorado, alumnado y familias, el reconocimiento y motivación hacia el rol de los docentes o la prevención con el fin de paliar las graves consecuencias de la pandemia.

Además, es esencial fomentar la información y sensibilización hacia la gravedad de la situación y el cumplimiento de las medidas de seguridad establecidas por las Administraciones, tanto sanitaria como educativa. Es necesario buscar alternativas para procurar la socialización y que la distancia física no se convierta en distancia social o aislamiento. A nivel familiar, es imprescindible establecer un modelo educativo democrático basado en el afecto, la comunicación, el respeto a unas normas y límites, o el fomento de la autonomía y la responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- BALLUERKA-LASA, N., GÓMEZ-BENITO, J., HIDALGO-MONTESINOS, M. D., GOROSTIAGA-MANTEROLA, A., ESPADA-SÁNCHEZ, J. P., PADILLA-GARCÍA, J. L. Y SANTED-GERMÁN, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
< https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf >
- BERASATEGI SANCHO, N. (COORD.), IDOYAGA MONDRAGON, N., DOSIL SANTAMARÍA, M., PICAZA GORROCHATEGUI, M., Y OZAMIZ ETXEBARRIA, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Servicio de publicaciones de la Universidad de País Vasco.
< <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USP00202291.pdf> >
- COLEXIO OFICIAL DE LA PSICOLOGÍA DE GALICIA. *Programa Psicoeducativo para la Postemergencia en centros educativos de secundaria y Bachillerato*.
< https://copcantabria.es/wp-content/uploads/2020/08/programa_psicoeducativo_postemergencia_en_centros_educativos_secundaria_e_bacharelato_version_castelan.pdf >
- COLEGIO OFICIAL DE LA PSICOLOGÍA DE MADRID. *Memoria del servicio de atención psicológica no presencial, como apoyo a los docentes que prestan servicios en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid en el inicio del curso 2020-2021*. Consejería de Educación y Juventud.
< <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/servicio-atencion-psicologica-especializada-no-presencial-apoyo-docentes> >
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD. Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa de 9 de julio de 2020. *Instrucciones de las Viceconsejerías de política educativa y de organización educativa, de 9 de julio de 2020, sobre comienzo del curso escolar 2020-2021 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid*.
< https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/20.07_resolucion_conjunta_instrucciones_inicio_de_curso_20.21.pdf >
- CRIF (2020). *Materiales del curso La escuela durante el confinamiento*.
< <https://mediateca.educa.madrid.org/lista/LIqlhucxta54lxjec> >
- DE LA FUENTE, J. (2020). *La guerra contra el virus también se libra desde las competencias educativas personales que tenemos para enfrentarnos a esta situación*. School of Education and Psychology. Universidad de Navarra.
< <https://bit.ly/3sM6O69> >
- DOMÍNGUEZ-ÁLVAREZ B., LÓPEZ-ROMERO B., GÓMEZ-FRAGUELA J.A., & ROMERO E. (2020). *Emotion regulation skills in children during the COVID-19 pandemic: Influences on specific parenting and child adjustment*.
< <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/013.pdf> >
- ERADES, N. & MORALES, A. *Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal*. (2020). Universidad Miguel Hernández.
< https://www.revistapcna.com/sites/default/files/006_0.pdf >
- ESPADA, J. P., ORGILÉS, M., PIQUERAS J. A., Y MORALES A. (2020). *Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19*. Clínica y Salud, 31(2), pp.109-113.
< <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14> >
- FLUJAS-CONTRERAS, J. M. SÁNCHEZ-LÓPEZ, P., FERNÁNDEZ-TORRES, M., ANDRÉS-ROMERO, M., EHRENREICH-MAY, J. Y GÓMEZ, I. (2020). *Evaluación del Miedo a la Enfermedad y al Virus*. Versión Española para Padres del Cuestionario Fear of Illness and Virus Evaluation (FIVE) Recuperado de:
< <https://drive.google.com/drive/folders/1CJ2PGCQMTX8Rtjaa-K0chUaUaBdmmMrA> >
- GÓMEZ-BECERRA, I., MIGUEL FLUJAS J., ANDRÉS M., SÁNCHEZ-LÓPEZ, P. & FERNÁNDEZ-TORRES, M. (2020) *Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 7(3), pp. 116-18..
< https://www.revistapcna.com/sites/default/files/004_0.pdf >
- LACOMBA-TREJO L., VALERO-MORENO S., POSTIGO-ZEGARRA S., PÉREZ-MARÍN M., & MONTOYA-CASTILLA I. (2020). *Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: un estudio de díadas*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 7(3), pp. 66-72.
< <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/011.pdf> >

- LIU, S., YANG, L., ZHANG, C., XIANG, Y.T., LIU, Z., HU, S., ET AL. (2020). *Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak*. *Lancet Psychiatry*, 7(4), pp.17-18.
< [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30077-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30077-8) >
- LUENGO, J.A. (2020). *Impactos y consecuencias de la pandemia COVID-19 en el alumnado. Guía básica para la intervención con el alumnado y las familias en el marco de la acción tutorial en los centros educativos de la Comunidad de Madrid (Curso 2020/21)*. Subdirección General de Inspección Educativa.
< <https://bit.ly/3bVHIQR> >
- ORGILÉS M., ESPADA J.P., & MORALES A. (2020). *How Super Skills for Life may help children to cope with the COVID-19: Psychological impact and coping styles after the program*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 7(3), pp. 88-93.
< <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/014.pdf> >
- ORGILÉS M., MORALES A., DELVECCIO E., MAZZESCHI C., ESPADA J.P. (2020). *Immediate psychological effects of the COVID -19 quarantine in youth from Italy and Spain*.
< <https://psyarxiv.com/5bpzf> >
- POLITICAL WATCH Y PLATAFORMA DE INFANCIA. *Proyecto Cole Seguro, encuesta (2020)*.
< <https://coleseguro.es/resultados-ciudadania> >
- Real Decreto 463/2020 por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*. 14 de marzo de 2020, n.º 67, pp. 25.390-25.400.
< <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con> >
- Real Decreto-Ley 21/2020 de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*. 10 de junio de 2020, n.º 163, pp. 38.723-38.752.
< <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/06/09/21> >
- SAVE THE CHILDREN (2020). *Covid 19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*.
< https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf?utm_source=NotaPrensa&utm_medium=referral&utm_campaign=Coronavirus >
- UNIDAD DE CONVIVENCIA Y CONTRA EL ACOSO ESCOLAR. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INSPECCIÓN EDUCATIVA. (2020). *Orientaciones para la finalización del curso escolar y la elaboración de planes de acogida al alumnado en el marco de la acción tutorial*.
- TAMARIT, A., DE LA BARRERA, U., MÓNACO, E., SCHOEPS, K., & MONTOYA-CASTILLA, I. (2020) *Psychological impact of COVID-19 pandemic in Spanish adolescents: risk and protective factors of emotional symptoms*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 7(3), pp. 77-80.
< <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/012.pdf> >
- VALIENTE, C., VÁZQUEZ, C., PEINADO, V., CONTRERAS, A., TRUCHARTE, A., BENTAL, R., Y MARTÍNEZ, A. (2020). *Síntomas de ansiedad, depresión y estrés postraumático ante el COVID-19: Prevalencia y predictores*. UCM.
< <https://www.ucm.es/inventap/file/vida-covid19--informe-ejecutivomalestar3520-final-I> >
- Colegio Oficial de la Psicología de Madrid*.
< <https://www.copmadrid.org> >
- Guías y recomendaciones de ayuda psicológica para afrontar el confinamiento y el brote de COVID-19*. *Colegio Oficial de la Psicología de Madrid*.
< <https://www.copmadrid.org/web/comunicacion/noticias/1504/guiasrecomendaciones-ayuda-psicologica-afrontar-confinamiento-el-brotecovid19> >
- Consejo General de la Psicología de España*.
< <https://www.cop.es> >
- INFOCOP 91. *La psicología en las unidades de cuidados críticos*. *Consejo General de la Psicología de España*.
< <https://www.cop.es/infocop/epub> >

Los autores

M.ª Ángeles Hernández Rodríguez

Psicóloga colegiada M-1342. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Máster universitario en Psicopatología y Salud Psicóloga educativa y sanitaria con acreditación nacional en Psicología educativa. Vicecoordinadora de la Sección de Psicología educativa del COP Madrid. Ha desempeñado funciones directivas y de orientación como psicóloga educativa en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Antonio Labanda Díaz

Psicólogo colegiado M-05456. Psicólogo Educativo y General Sanitario. Coordinador de la Sección de Psicología Educativa del COP Madrid y vocal por Madrid en la División de Psicología Educativa en el Consejo General de la Psicología. Ha desempeñado funciones directivas asesorando a orientadores y a centros educativos en un centro de psicología a nivel nacional e internacional. En la actualidad Orientador Educativo en centros pertenecientes a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Amaya Prado Piña

Psicóloga colegiada M-16302. Licenciada en Psicología. Psicóloga experta en Psicología Educativa y en Psicología Clínica de la Infancia y la Adolescencia. Vocal Educativa de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. Con habilitación sanitaria. Colaboradora en publicaciones, conferencias, formaciones y en divulgación de la Psicología en diferentes ámbitos. Psicóloga en diferentes departamentos y con distintas responsabilidades en el Ayuntamiento de Valdemoro (Madrid).





Hung Yi. *Galaxia Hung* (exposición temporal). Ciutat de les Arts i les Ciències. València.

Ciutat de les Arts i les Ciències (1998)

A lo largo de un eje de casi dos kilómetros, en el antiguo cauce del río Turia, la Ciutat de les Arts i les Ciències de Valencia es un conjunto dedicado a la divulgación científica y cultural que está integrado por seis grandes elementos: el Hemisfèric, cine IMAX, 3D y proyecciones digitales; el Umbracle, mirador ajardinado y aparcamiento; el Museu de les Ciències, innovador centro de ciencia interactiva; el Oceanogràfic, el mayor acuario de Europa; el Palau de les Arts Reina Sofía, dedicado a la programación operística; y el Àgora, que dota al complejo de un espacio multifuncional.

El papel relevante de la arquitectura ha sido posible gracias al trabajo de dos arquitectos españoles de prestigio internacional, que han aportado aquí lo mejor de su obra: Santiago Calatrava, con el Palau de les Arts Reina Sofía, el Hemisfèric, el Museu de les Ciències, el Umbracle y el Àgora, y Félix Candela, con las singulares cubiertas de los edificios principales del Oceanogràfic

Santiago Calatrava (Valencia, 1951)

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich, donde también había establecido su despacho. Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones: la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.

Hung Yi (Galaxia Hung)

Exposición temporal de catorce esculturas, diez de ellas instaladas en el Paseo del Arte del Umbracle y cuatro en el lago norte del Hemisfèric. Se trata de obras inspiradas en la cultura taiwanesa y su vida cotidiana con los colores brillantes que se observan en los patrones tradicionales taiwaneses.

La muestra Galaxia Hung permanecerá en los exteriores de la Ciudad de las Artes y las Ciencias durante unos meses. Esta galaxia está habitada por un sinfín de animales, todos ellos con una percepción colorista y con una visión muy oriental expresada en esos meticulosos dibujos que acompañan a las esculturas.



EL IMPACTO EMOCIONAL DE LA PANDEMIA EN DOCENTES Y ALUMNADO

THE PANDEMIC AND THE EMOTIONAL IMPACT ON TEACHERS AND STUDENTS

Toni García Arias

Director del Colegio Joaquín Carrión (San Javier - Murcia)

Resumen

El 13 de marzo de 2020, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunciaba el estado de alarma por segunda vez en la historia reciente del país como medida excepcional para la contención de los contagios producidos por la pandemia de COVID-19. Esta medida provocó el cierre de los centros educativos hasta el final del curso. Debido a ello, el tercer trimestre del curso 2019-2020 se realizó de manera telemática, y se produjeron diversos cambios relacionados no solo con los contenidos y las metodologías, sino también con la relación con el alumnado y la comunicación con las familias.

En este artículo se hace un análisis de las medidas e iniciativas adoptadas en el ámbito educativo a consecuencia de la pandemia, y se abordan los impactos emocionales que dichas medidas tuvieron sobre docentes y alumnado.

Palabras clave: educación emocional, educación telemática, pandemia.

Abstract

On March 13th 2020, the President of the Government, Pedro Sánchez, declared the state of alarm, for the second time in the recent history of the country, as an exceptional measure to slow the spread of the pandemic caused by COVID-19. This measure led to the school closure during the last term of the academic year, and was replaced by online learning. This situation resulted in sudden changes related to contents and methodologies, but also regarding the relationship with students and the communication with parents.

The aim of this article is to analyse the new initiatives and measures taken in the educational environment. And it also addresses the emotional impacts that these measures have had on teachers and students.

Key Words: emotional education, online lessons, pandemic.



1. Un final de curso que nunca se produjo

A pesar de que el inicio de curso acaparó gran parte de los titulares y artículos en prensa y televisión durante sus semanas previas, desde el punto de vista meramente educativo sería un error hablar del inicio del curso escolar 2020-2021 sin hablar antes del cierre del curso 2019-2020.

El 13 de marzo de 2020, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunciaba en un comunicado institucional el estado de alarma por segunda vez en la historia reciente de España, como medida excepcional para la contención de los contagios producidos por la pandemia de la COVID-19; un estado de alarma que se hizo efectivo al día siguiente, el sábado 14 de marzo. Esta medida produjo, entre otras decisiones, el cierre de los centros educativos que se prolongó hasta el final del curso escolar, y el último trimestre se resolvió de manera telemática en la gran mayoría de los colegios e institutos. Tanto los exámenes como las pruebas de evaluación final, sesiones de evaluación y demás actuaciones pasaron del formato presencial al telemático. Inicialmente, desde el punto de vista burocrático, la diferencia entre un cierre de curso presencial a uno telemático no difiere en exceso. Sin embargo, si hablamos del componente educativo, académico y emocional, las diferencias son muy significativas.

Los centros son entornos donde las interrelaciones personales juegan un papel importante tanto en su actividad diaria como en la vida de las personas que lo componen, y esa influencia propia de las relaciones que se establecen en el día a día de las aulas afecta a diferentes ámbitos: académico, social, psicológico y emocional. En este sentido, tal como demuestran diversos estudios e investigaciones, la emoción resulta un elemento determinante, no solo en el aprendizaje del alumnado, sino también en las propias relaciones que se establecen entre los estudiantes y entre ellos y el profesorado. Por esta razón, un cierre telemático del curso 2019-2020, tras tres meses sin un contacto directo y presencial con el profesorado y con sus compañeros, supuso un importante impacto emocional en todas las personas afectadas. Por un lado, no se produjo la habitual despedida de fin de curso cargada de ese enorme componente de emotividad. Tampoco se realizó el cierre habitual con sus ya clásicos festivales, entrega de notas y los cada vez más frecuentes actos de graduación. No hubo un cierre «físico» del curso 2019-2020 como si, de algún modo, no hubiese terminado, y esta circunstancia propició que el inicio del nuevo curso también fuese diferente. Además, debemos tener en cuenta que algunos estudiantes se trasladan a otro centro educativo debido a cambios de etapa, por lo que no volverían a ver a los compa-

ñeros. No poder decir adiós de manera presencial impidió a las personas afectadas afrontar el duelo que provocan las despedidas.

Una vez iniciado el curso 2020-2021, con la recuperación de las clases presenciales, se produjo el reencuentro entre alumnado y profesorado, pero solo en algunos casos y en unas circunstancias muy alejadas de la normalidad. El alumnado de los cursos que cambiaron de etapa (de Infantil a Primaria, de Primaria a Secundaria y de Secundaria a Bachillerato) se encontró con nuevo profesorado y nuevos compañeros. Del mismo modo, los estudiantes que cambiaron de tramo, como el paso de 3.º a 4.º de Primaria, también sufrieron este cambio sin haber tenido la oportunidad de despedirse, en algunos casos, del anterior. En los centros donde la plantilla es estable, esto no causa una gran incidencia emocional ya que el reencuentro se puede producir en cualquier momento de la vida del centro, pero en aquellos colegios e institutos donde la plantilla es más inestable, muchos estudiantes comenzaron el nuevo curso con una ruptura emotiva importante.

2. Un inicio de curso irregular

El gran reto para el curso 2020-2021 era fundamentalmente atender al aspecto académico aplicando unas estrictas normas sanitarias, algo realmente complejo de combinar. La expresión más pronunciada durante las primeras semanas de inicio de curso fue sin lugar a dudas «Plan de contingencia». Ante la difícil situación a la que se tenían que enfrentar los centros, las diferentes Consejerías de Educación exigieron a los colegios e institutos la realización de un plan de contingencia que permitiese adoptar las medidas higiénico-sanitarias necesarias para hacer frente a la COVID-19. De acuerdo con la normativa, estos planes de contingencia –o planes COVID– debían contener apartados como las entradas y salidas escalonadas por cursos y horas, la desinfección de las aulas, las normas de higiene, la distribución del alumnado en el patio y los protocolos de actuación ante los posibles casos COVID.

Entre las medidas de seguridad e higiene más importantes para el alumnado, estaba el uso de mascarillas a partir del 1.º curso de Educación Primaria, la limpieza de manos y la separación dentro del aula y en el patio a una distancia de seguridad no inferior a 1,5 metros. Mientras que la limpieza de manos y el uso de mascarillas podemos decir que no influye en exceso en la parte puramente académica de la vida de un centro, la distancia entre alumnos sí lo hace. Adoptar medidas de separación entre ellos afectaba claramente en el plano organizativo del aula, así como

al tipo de tareas, ya que no se podían realizar ciertas actividades que fomentan el trabajo cooperativo en mesas conjuntas. Toda la metodología grupal, como es el caso de los proyectos colaborativos y cooperativos, actividades dinámicas y complementarias, la actividad física, el uso de instrumentos musicales y otros muchos elementos propios de una programación, debieron ser modificados para ajustarse a esas medidas higiénico-sanitarias. Esto propició que tanto el alumnado como los docentes tuvieran que enfrentarse a un inicio de curso absolutamente diferente y desconocido.

2.1. La respuesta de las familias

Ante una situación desconocida que obligó a la aplicación de unas normas de higiene y seguridad que, no solo afectaba al alumnado, sino también a sus familias, los días previos al inicio de curso y las semanas posteriores se vivieron con enorme preocupación. Sus principales inquietudes fueron el posible incremento de casos COVID-19, tanto en los centros educativos como en el resto de los entornos, el miedo al contagio de sus propios hijos e hijas y la incertidumbre sobre la continuidad de las clases presenciales. Por otra parte, también existía una creciente preocupación por el modo en el que iban a asumir los menores todas las nuevas medidas de seguridad básicas de aplicación en los centros.

Para contrarrestar esas dudas, desde el mes previo al inicio de curso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las distintas Consejerías de Educación realizaron un enorme esfuerzo mediático a través de diferentes canales de comunicación para que la sociedad en su conjunto, y los progenitores en particular, tomaran conciencia de que los colegios eran entornos seguros, algo que muchos científicos cuestionaron¹. A pesar de toda esta campaña mediática, muchas familias desconfiaban de las medidas de seguridad e inicialmente se produjo un cierto descontento. El miedo a que los colegios no fuesen lugares seguros era aún mayor en aquellas familias que tenían hijos con patologías incompatibles con la COVID-19 o familiares con patologías graves que veían cómo inicialmente no existía un protocolo por parte de la administración para dar una respuesta específica a sus necesidades particulares. Como producto de ese temor generalizado, algunos equipos directivos tuvieron que enfren-

tarse a las dudas y quejas por parte de algunas familias sobre las diferentes medidas para garantizar la seguridad. Temas como la necesidad del uso de medidores de CO₂ y de la instalación de purificadores con filtros HEPA para los espacios cerrados, no hicieron más que acrecentar ese temor por parte de algunas familias, un temor que se vio agravado en los meses de invierno, donde las aulas debían permanecer ventiladas con las ventanas abiertas a pesar de las bajas temperaturas que se podían registrar.

En cuanto a las medidas que afectaban a las familias, muchos centros educativos prohibieron su presencia en las instalaciones a la entrada y a la salida de las clases. En muchos colegios e institutos esto produjo un cierto malestar, ya que se había adquirido la costumbre de entrar de manera habitual para dejar y recoger a sus hijos e hijas. En este sentido, a pesar de los esfuerzos para habilitar zonas destinadas al alumnado, organizar el acceso al centro por distintas puertas de entrada y planificar turnos, la acumulación de familiares fue una de las imágenes más llamativas del inicio de curso. Se podía ver que los estudiantes estaban perfectamente posicionados en los patios, manteniendo la distancia de seguridad, en contraposición con sus padres y madres que se agolpaban a las puertas del centro sin que existiese apenas distancia de seguridad entre ellos². Por fortuna, en apenas un par de semanas, se acostumbraron a la nueva situación sin que se produjeran grandes incidencias. Asimismo, se habituaron a pedir cita previa para comunicarse con el centro y a utilizar los correos electrónicos para estar en contacto con el profesorado, algo que no había sido la norma general hasta entonces. Para que pudiesen adaptarse, muchos centros diseñaron planes de formación con el objetivo de que las familias con más dificultades en el manejo de las nuevas tecnologías aprendiesen el uso de las plataformas educativas utilizadas en las clases, así como el uso del correo electrónico para anticiparse a un posible escenario de educación telemática.

2.2. La respuesta del alumnado

Después de prácticamente seis meses sin pisar la escuela, la respuesta del alumnado al inicio del curso 2020-2021, en unas circunstancias tan complejas y

1. < https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2020-08-14/epidemiologo-predijo-covid-19-colegios-no-seguros-casos-diarios_2712431 >

< https://cadenaser.com/ser/2020/08/30/sociedad/1598787942_819421.html >

< https://www.abc.es/ciencia/abci-vuelta-cole-bomba-relojeria-si-ignora-transmision-aerea-coronavirus-202008262248_noticia.html >

2. < <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/06/10/5ee1324b21efa0913e8b45b4.html> >

< https://www.gradahoy.com/granada/aglomeracion-padres-salida-vuelta-colegio-Granada_0_1500150333.html >

< https://www.cope.es/emisoras/canarias/santa-cruz-de-tenerife/tenerife/noticias/alarma-por-las-aglomeraciones-padres-las-puertas-los-colegios-20200916_896640 >

< <https://www.informacion.es/baix-vinalopo/2020/09/11/aglomeraciones-entradas-salidas-colegios-crevillent-9173029.html> >



diferentes, era una de las grandes incógnitas. Desde el punto de vista psicológico, el modo en que la familia asumió la situación, así como su actitud ante la propia pandemia, eran sin lugar a dudas determinantes para la actitud de los estudiantes ante el nuevo comienzo de la actividad escolar.

Posiblemente, si tuviésemos que definir con una sola palabra la sensación del primer día, esa palabra sería «silencio».

A diferencia de lo que sucedía en años anteriores, el silencio se adueñó de las entradas, de los patios, de los pasillos y de las aulas. De algún modo, los estudiantes venían muy bien aleccionados desde sus casas sobre la obligatoriedad de mantener la distancia de seguridad, lo que hizo que muchos de ellos acudiesen al centro teniendo ese objetivo como prioridad. Los abrazos y los besos típicos del primer día desaparecieron y la falta de costumbre sobre cómo actuar en ese nuevo escenario de distanciamiento produjo inicialmente un enorme desconcierto. Sin embargo, como suele ser habitual, respondieron ante la nueva situación de una manera muy sensata y en cuestión de pocas horas –gracias a la capacidad adaptativa de los menores y a la actitud positiva de los docentes– la vida del centro volvió a adquirir un cierto aire de normalidad, dentro de las complejas circunstancias.

2.3. La respuesta de los docentes

Como ya señalé en el punto anterior, la principal dificultad del inicio de curso 2020-2021 radicó en conseguir el equilibrio entre el restablecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el mantenimiento de las medidas higiénico-sanitarias. Sin embargo, a todo ello había que añadir otro factor importante: era evidente que los estudiantes no solo habrían sufrido un impacto en su formación, sino también en el ámbito psicológico y emocional. Esto era debido a distintos factores. Al más que probable retraso en la adquisición de contenidos y competencias debido al escenario telemático del último trimestre del curso anterior y al mantenimiento de las normas higiénico-sanitarias en el actual, había que sumar los más de seis meses sin acudir al centro y la compleja situación provocada por la pandemia en diferentes ámbitos de la vida personal de los menores,

Para atender a todos estos aspectos, durante las primeras semanas, los centros educativos elaboraron sus planes de actuación atendiendo a los tres aspectos mencionados (ver tabla I).

Tabla I
Actuaciones de inicio de curso 2020-2021

Evaluación inicial: la evaluación inicial era fundamental para detectar qué aprendizajes no se habían trabajado ni adquirido por parte del alumnado durante el curso anterior con la finalidad de realizar una programación didáctica ajustada a dicha circunstancia.

Concienciar sobre las medidas sanitarias para la adquisición de hábitos por parte del alumnado: limpieza de manos de manera regular, mantenimiento de la distancia social, uso de mascarilla y no compartir el material.*

Evaluación psicoemocional para detectar el impacto que el confinamiento había producido en el alumnado y promover actividades encaminadas a la mejora de la resiliencia.

*. < https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595 >
< https://www.abc.es/economia/abci-espana-destruyo-622600-empleos-2020-202101280903_noticia.html >

3. La educación emocional en tiempos de pandemia

Existen evidencias científicas que afirman que el estado emocional influye en la actitud de las personas y es por tanto, en muchas ocasiones, determinante para la consecución de los objetivos. Teniendo esto en cuenta, determinar el estado emocional de los alumnos era una de las actuaciones fundamentales de inicio de curso. Conocer el impacto que la pandemia y el confinamiento habían producido en nuestro alumnado y la respuesta que este mostraba ante tal situación, era uno de los objetivos prioritarios de los docentes para poder diseñar planes de atención psicoemocional y así atender al alumnado.

3.1. Ámbitos de afectación

El impacto que la pandemia ha causado en los individuos puede ser multifactorial. Todos esos factores, además de a la familia, obviamente también afectan a los menores.

Sobre los ámbitos en que pudo afectar la pandemia a las familias y, por tanto, en el estado psicoemocional del alumnado, los principales son los que se muestran en la tabla 2.

3.2. Impacto del confinamiento en la salud de los menores

Obviamente, además de la posible pérdida de aprendizajes producida por el escenario de una educación telemática y debida al confinamiento durante el último trimestre del curso 2019-2020, los menores tam-

Tabla 2
Principales ámbitos en que pudo afectar la pandemia a las familias

Sanitario	El primer impacto de la pandemia es obviamente el sanitario. Muchas familias se vieron afectadas por la COVID-19, en algunos casos de manera asintomática y, en otros, con secuelas graves e incluso fallecimientos.
Laboral	Otro de los impactos más destacados de la pandemia fue el ámbito laboral. La pérdida de empleo es un elemento determinante en la estabilidad psicológica y emocional de las personas. Durante 2020, de acuerdo con los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), se produjo en España una destrucción de 622.600 puestos de trabajo y un incremento del paro de 527.900 personas.
Económico	Como consecuencia del factor anterior, el impacto económico adquirió una gran relevancia en las familias.
Educativo	El escenario de una educación telemática al final del trimestre del curso 2019-2020 tuvo un impacto negativo en gran parte del alumnado debido, entre otros factores, a: — La educación en las etapas de infantil, primaria y secundaria requiere de la presencialidad para poder desarrollar gran parte de los contenidos y aprendizajes. — Algunas familias tuvieron dificultades con los recursos tecnológicos, bien por ausencia de ellos o por tener un número insuficiente para toda la familia en estado de teletrabajo y teleeducación. — En algunos casos, se produjo un «absentismo virtual» voluntario por parte de algunas familias.
Social	El ser humano es un ser eminentemente social. El contacto social es fundamental para el equilibrio y para el desarrollo psicológico, emocional y educativo del individuo. Debido a la cuarentena y a las normas sobre reuniones de grupos de convivientes, se produjo una merma en las relaciones sociales de las familias, con las consiguientes consecuencias emocionales y/o psicológicas.
Emocional	Los factores sanitarios, laborales, económicos, educativos y sociales influyen en el estado emocional del individuo.
Psicológico	El impacto psicológico producido por la pandemia y el confinamiento ha sido recogido en diferentes estudios. De hecho, la propia ONU advertía de un posible incremento de suicidios por el coronavirus, siendo los trabajadores sanitarios, las personas mayores y los jóvenes la población más vulnerable.*

*. < <https://news.un.org/es/story/2020/09/1480312> >

bién vieron alterados ciertos aspectos relacionados con su salud física y mental. Algunas de estas alteraciones pudieron ser visibles desde los primeros días del confinamiento y, en otros casos, aparecieron al cabo de varias semanas o incluso meses. Entre todas esas afectaciones en los estados de salud física podemos destacar las siguientes:

- Reducción drástica de la actividad física (hay que recordar que el ejercicio físico realizado en los centros educativos representa en muchos casos la única actividad para muchos menores a lo largo de día).
- Dietas menos saludables.
- Modificación o pérdida de hábitos y rutinas de estudio, de ocio y de alimentación.

Como consecuencia de todo lo anterior, algunos menores pudieron mostrar o padecer: incremento de la obesidad, trastornos del sueño, ansiedad, regresiones a etapas previas del desarrollo, somatizaciones, irritabilidad, conductas disruptivas, tristeza y miedo.

3.3. Plan de atención emocional en la escuela

Debido a todo lo que se ha expuesto en los apartados anteriores, era necesario que los centros educativos elaborasen un plan de acogida emocional teniendo en consideración el estado psicológico con que el alumnado llegaba al aula después de seis meses sin clases presenciales, con un confinamiento de por medio y, en algunos casos, con dramas familiares relacionados con la salud o con la economía.

Para favorecer el equilibrio socioemocional y psicoemocional del alumnado, lo primero era diseñar un entorno escolar seguro y acogedor (tanto en el centro como en el aula), que fomentase el bienestar y la salud para restablecer sus rutinas diarias con la mayor celeridad posible. Para ello, deberían estar establecidos los puntos COVID con su correspondiente gel hidroalcohólico, toallas de papel y papeleras, los carteles informativos sobre distancia e higiene y todo el material imprescindible para la higiene en los aseos, además de tener un especial cuidado con la estética del aula y del propio centro. Una vez diseñado dicho entorno seguro, los siguientes objetivos del Plan de actuación emocional para cada área de intervención (educativa, familiar y emocional) serían los siguientes:

3.3.1. Área emocional

- Conocer y diferenciar las emociones.
- Desarrollar y potenciar las competencias emocionales.
- Aprender a gestionar las emociones propias y el impacto de las ajenas.
- Expresar las emociones vividas durante el confinamiento.
- Aprender a regular las emociones en el nuevo contexto de distanciamiento social en el aula y en el patio.
- Potenciar las capacidades resilientes como factor protector ante el impacto de experiencias negativas.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

3.3.2. Área socio familiar

- Atender a la problemática emocional de las familias teniendo en cuenta sus circunstancias particulares.
- Fortalecer el papel de la familia como soporte emocional y educativo de los hijos.
- Detectar problemas de desventaja socio-económica debido al impacto producido por la pandemia.
- Ayudar a las familias que hubieran sufrido de manera directa la enfermedad o la pérdida de un ser querido.
- Realizar los trámites necesarios para la pronta detección de afectaciones psicológicas o económicas producidas por la COVID-19 para derivar a aquellas familias en situación vulnerable a servicios sociales municipales o a Salud Mental.

3.3.3. Área educativa

- Evaluar las carencias producidas por el contexto de educación telemática del tercer trimestre del curso 2019-2020 en la formación del alumnado, así como en el hábito de estudio.
- Seleccionar los contenidos fundamentales y secundarios para ajustar las programaciones a los tres escenarios posibles: presencialidad, semipresencialidad y totalmente telemático.

3.4. Plan de actuación

Una vez detectados los impactos y establecidos los objetivos de los planes de actuación psicoemocional de los centros, el siguiente paso era su ejecución. En este sentido, es preciso señalar que, por lo general, no existe una adecuada formación del profesorado en el ámbito de la educación emocional y, cuando se ofrece dicha formación, no siempre es de calidad. En este sentido, la educación emocional se asocia muchas veces a la mera repetición de frases positivas que, realmente, no tienen una incidencia más que efímera en el individuo cuando no se convierten en algo directamente negativo³. Cuando hablamos de educación emocional, debemos dirigir nuestra actuación a la capacitación del estudiante para enfrentarse a situaciones complejas con posibilidades de éxito, aspecto que entraña mucha mayor complejidad que la simple emisión de frases positivas.

En lo que respecta al plan de actuación propiamente dicho, para atender los objetivos señalados y los diferentes ámbitos, se debieron establecer dos fases fundamentales:

Fase I: Concienciación-Prevención

En esta primera fase se busca, por un lado, la concienciación por parte de toda la comunidad educativa (familias, alumnado y docentes) de la importancia del cumplimiento de las normas higiénico-sanitarias y, por otro, la adquisición de hábitos de higiene por parte del alumnado en unas circunstancias realmente excepcionales (lavado de manos, uso de mascarilla, uso de gel hidroalcohólico, distancia social y no compartir materiales).

Para la concienciación, los centros educativos realizaron diferentes actuaciones, desde charlas para familias, colocación de paneles informativos por todo el centro o información por las redes sociales y a través de los medios de comunicación propios del centro.

3. < https://www.cuerpomente.com/psicologia/desarrollo-personal/efectos-psicologicos-optimismo-obligatorio_1657 >

En cuanto a la adquisición de hábitos, lo importante era que se realizara al inicio de curso las tareas de adquisición de rutinas de higiene a lo largo de la jornada escolar, incluyendo dichas rutinas tanto en las normas del aula como del centro.

Fase 2: Intervención

Una vez realizadas las actividades de concienciación y adquisición de hábitos de higiene, se realizaría el plan de actuación propiamente dicho. Entre esas actividades, se pudieron llevar a cabo:

Para las familias:

- Sesiones informativas sobre la COVID-19 y normas de higiene.
- Atención a aquellas familias que hayan padecido un impacto significativo por la pandemia.
- Facilitar la derivación de alumnado al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o Salud Mental.

Para el alumnado:

- Actividades de acogida y reencuentro que permitiesen la expresión de las emociones vividas durante el confinamiento.
- Actividades de aula para el desarrollo de la educación emocional (debates, dibujos, asambleas, tarro de las emociones, cortometrajes, lectura de cuentos, etc.)

Para los docentes:

- Atender a aquellos docentes que tuviesen algún tipo de sintomatología de gravedad ofreciéndoles el apoyo y orientación que pudieran necesitar.

4. Buscando la normalidad

La búsqueda de la normalidad durante los primeros días lectivos era uno de los objetivos prioritarios del centro para que el alumnado pudiese adaptarse a la nueva situación de la mejor manera y en el espacio de tiempo más corto posible. Sin embargo, si bien es cierto que la situación de la pandemia produjo ciertos desordenes o desequilibrios psicológicos o emocionales, también es cierto que los menores tienen una especial capacidad de adaptación que los hacen menos vulnerables a los cambios.

4.1. Una situación de catástrofe

La situación producida por la pandemia puede ajustarse –con ciertas variaciones– a un contexto de catástrofe. En este sentido, PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I. & MARTÍN BERISTAIN, C. señalan en el texto *Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos cultura-*

les, que existen diferentes modos de afrontar las situaciones catastróficas. Basándonos en este texto, podemos señalar que dichos modos quedarían encuadrados en los siguientes grupos:

- Evitación de emociones negativas (se trata de personas con un alto positivismo que son capaces de obviar las emociones negativas que le produce la catástrofe y potenciar las positivas).
- Rumiar sobre lo ocurrido (en este tipo estarían encuadradas las personas que están dando vueltas de manera constante al mismo pensamiento negativo sobre una determinada situación).
- Búsqueda de sentido y religiosidad (este grupo de personas intentan buscar un sentido a la situación padecida e incluso la religiosidad para entenderla y superarla).
- Aceptación de la pérdida (suelen ser personas que viven fundamentalmente el presente y no se preocupan en exceso por el pasado o el futuro).
- Apoyo social y comunicación verbal sobre la emoción vivida (en este grupo se encuadran aquellas personas que necesitan del apoyo social para superar la situación de crisis y que necesitan verbalizarlo para comprenderlo y aceptarlo).



4.2. Trauma vs. plasticidad cerebral

En la literatura científica existen diversos artículos, investigaciones y estudios que coinciden en afirmar que los sucesos traumáticos ocurridos durante la infancia están relacionados con diversos problemas de salud durante la propia infancia y la adolescencia. Incluso, algunos de ellos, se extienden hasta la madurez.

El miedo a que la nueva situación producida por la pandemia pudiese interferir negativamente en el desarrollo y equilibrio emocional del alumnado causándole un trauma provocó que, como ya he señalado, el objetivo fundamental del inicio de curso fuese buscar la normalidad lo antes posible dentro de las circunstancias. O, dicho de otro modo, normalizar la situación para que no interfiriese negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, en la percepción del alumnado sobre la peligrosidad de la situación. Sobre este asunto, hubo inicialmente mucha literatura relacionada con las necesidades educativas y emocionales de los niños y niñas, si bien muchos de los artícu-

los tendían -en cierta medida- a exagerar una situación que, aun siendo compleja, no era comparable sin lugar a dudas con circunstancias consideradas psicológicamente como traumáticas como pueden ser las guerras, las hambrunas o incluso circunstancias personales en entornos normales como el abuso sexual, la violencia familiar o el consumo de drogas en la familia. Ante esta situación, algunos psicólogos quisieron matizar que, si bien el contexto era anormal, la plasticidad cerebral de los menores hacía que se adaptasen mejor que los adultos a los cambios producidos.

De un modo sencillo, podemos decir que la plasticidad cerebral es la capacidad de cambiar, modificar y moldear hábitos o conocimientos predeterminados y aprender cosas nuevas. Gracias a la plasticidad cerebral podemos transformar la información que recibimos en un contexto determinado y modificar nuestra respuesta. Por otro lado, sabemos que no todos los recuerdos son permanentes, ya que el cerebro los potencia o los desecha en función de la importancia que tengan para nuestra supervivencia del día a día. Asimismo, también sabemos que el cerebro que se encuentra en plena fase de desarrollo, durante la infancia y la adolescencia, tiene mayor plasticidad de la que incluso se pensaba hasta hace unos años, ya que se ha demostrado que existen mecanismos que generan «circuitos cerebrales alternativos» con mayor funcionalidad ante las situaciones adversas o carencias de estímulos. Así lo demuestra por ejemplo un estudio liderado por el Centro Nacional de Biotecnología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y publicado en la revista científica *Nature Communications*.

Teniendo en cuenta ambas circunstancias, podemos afirmar que, si bien los menores se enfrentaron a una situación extraordinaria, por la que se vieron recluidos en sus casas sin posibilidad de salir, y tuvieron que acudir a los centros educativos en una situación en la que el uso de mascarillas y la distancia social era obligatorio, también es cierto que los menores se adaptan mucho mejor que los adultos a un cambio del entorno gracias a esa mayor plasticidad cerebral. Además, a todo ello hay que añadir la enorme capacidad de superación que tiene el ser humano ante situaciones adversas. En este sentido, y según PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I y MARTÍN BERRISTAIN, C, tras situaciones de catástrofe, un porcentaje muy elevado de personas consideradas que ha respondido a dicha



situación mucho mejor de lo que esperaba y un porcentaje también muy significativo reconocía que dicha experiencia le había ayudado a mejorar en su crecimiento personal.

4.3. La vida del centro

En palabras de ZABALZA (1987) «El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades [...]. Será facilitador o, por el contrario, limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha».

Aunque todos los estudios realizados determinan la importancia que un entorno agradable tiene en el ánimo y la propia producción y creatividad del individuo, la estética de los centros educativos –por lo general– suele estar muy descuidada. En muchos casos, los centros educativos están diseñados para un número determinado de estudiantes que, en pocos años, termina por crecer considerablemente, debiendo dedicar todas las aulas a tutorías, sin la posibilidad de crear aulas motivacionales, de creación, artísticas, musicales, de laboratorio o de idiomas, entre otras. Aspectos como la iluminación, la pintura, los espacios abiertos y amplios, los espacios de ocio y esparcimiento o los aromas, influyen en la emoción y, esta emoción, en la propia creatividad y la actitud ante el aprendizaje.

Para dar cumplimiento a la normativa higiénico-sanitaria, las escuelas se llenaron de puntos COVID en cada una de las aulas, señalizaciones, mamparas y carteles informativos por todos los pasillos y zonas comunes. Asimismo, algunos patios debieron señalizarse para mantener la seguridad de los grupos burbuja. Todo ello produjo en cierta medida una ocupación de paredes y espacios que, en circunstancias normales, estaban destinadas a los trabajos realizados por los estudiantes.

Para compensar de algún modo esa falta de sensibilidad por parte de las diferentes administraciones sobre la estética de los centros educativos y la ocupación de espacios, muchos colegios e institutos realizaron modificaciones tanto dentro del aula como en los espacios comunes y en los patios, para propiciar esa mejora. Así, como respuesta a esta nueva situación, algunos centros comenzaron a habilitar espacios exteriores del patio para la realización de tareas de aula, dibujaron juegos en las pistas y comenzaron a colocar vinilos llamativos con diferentes motivos por los pasillos para dar una mayor sensación de acogida.

4.4. El recreo: el gran reto

El concepto de recreo como periodo de descanso para la recuperación de energía en beneficio de las tareas propias del aula, ha sido hasta los últimos años

el más habitual. Así, JARRET (2002) señala que «La característica más obvia del recreo es que constituye un descanso en la rutina diaria», debido a que este es un tiempo donde se puede distraer de una jornada larga de clase en la que los niños llegan a sentirse cansados y su atención va disminuyendo. En el mismo sentido, VALLEJO (2010) afirma que el recreo es un descanso pedagógico y un factor esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que garantiza la superación de la fatiga mental propia de la exigencia de un trabajo intelectual prolongado y sin descanso. Sin embargo, hoy en día esa concepción –aunque sigue estando absolutamente vigente– ha dado paso a otra donde también se considera el recreo como un periodo de aprendizaje más, producto del componente socializador que se establece con la interacción del alumnado, el cual además ofrece al profesorado una importante información sobre diferentes características de los propios alumnos.

En este sentido, EMIÑO (2007) afirma que «el recreo es habitualmente considerado como un tiempo residual entre períodos de trabajo, sin embargo, ofrece un territorio potencialmente fértil para desplegar actividades lúdicas y juegos que impulsen nuevos aprendizajes y valores». Por su parte, GRAS & PAREDES (2009) señalan que «El recreo escolar es un elemento socializador importante dentro de la jornada escolar, ya que es un lugar donde los niños empiezan a practicar sus habilidades sociales, su afectividad y su empatía». En la misma línea, ZAMIR & LEGUIZAMÓN (2015) afirman que «El recreo también favorece el desarrollo de habilidades y valores sociales que permiten una mayor integración en el ambiente escolar».

Si el cumplimiento de las normas COVID dentro del aula fue complejo por la aplicación de las diferentes modificaciones programáticas y organizativas, en los patios fue quizá más problemático. Por una parte, los estudiantes debían continuar concentrados en sus grupos de convivencia estable y, por otro lado, no podían realizar actividades en las que existiese contacto entre ellos ni con objetos compartidos.

Un patio sin balones ni otro tipo de materiales propios del ocio, sin posibilidad de contacto físico y en espacios claramente acotados y delimitados ofrecía, además de una dificultad organizativa, una dura imagen sobre la realidad de la situación. La primera fotografía que apareció en los medios de comunicación fue la de estudiantes separados entre sí o deambulando sin saber muy bien qué hacer. Teniendo en cuenta que el patio es el momento necesario de ocio para el alumnado (y para los docentes), donde –además de los aprendizajes que se producen por la interacción entre los individuos– también es el mo-

mento de liberar la energía sobrante, el gran reto de los centros era cómo diseñar un entorno activo y dinámico sin materiales que se pudieran compartir y sin contacto físico donde los estudiantes pudiesen disfrutar de esas tareas de esparcimiento y ocio.

Para minimizar el impacto de las normas COVID en la vida normal, algunos centros diseñaron una estructura de patios dinámicos con zonas destinadas a actividades particulares: pista americana, zona de baile libre, zona de juegos populares, zona de juego libre, zonas con patinetes, etc. Estos espacios se rotaban por semanas para que de esa manera todo el alumnado pudiera disfrutar de las diferentes actividades. De ese modo, los recreos volvieron a cumplir sus funciones principales y, aunque de alguna manera se perdió ese componente de libre elección, al menos los estudiantes pudieron disfrutar de su ocio y de sus relaciones interpersonales de un modo más organizado y ajustado a la normativa.

5. El impacto emocional de la pandemia en los docentes

A pesar de que, por norma general, ponemos siempre el foco de atención en el alumnado, también es cierto que los docentes sufrieron un enorme impacto psicológico, laboral y emocional durante el último trimestre del extraño y complejo curso 2019-2020, así como durante el confinamiento. Las problemáticas con las que se encontraron los docentes cuando, de un día para otro, se comunicó el cierre de los centros educativos fueron, entre otras, las siguientes:

1. Por un lado, supuso, como para muchos hogares, tener que conciliar la vida laboral y personal con hijos e hijas en casa y, en ocasiones, con un solo medio informático para una familia de varios miembros.
2. La labor de un docente nunca termina, no tiene un principio ni un fin. Siempre hay algo que corregir, algo que modificar en la programación, siempre hay algún curso de formación, algún nuevo programa de innovación, alguna metodología que conocer, algún *software* que probar. Eso hace que muchos docentes, ya sea por su pasión, su nivel de exigencia, su miedo a la crítica u otras razones, no sepan cuándo parar. Si esta sensación ya es frecuente en circunstancias normales, en periodo de pandemia se acrecentó de manera exponencial. Como recogen diferentes encuestas⁴, un gran nú-

4. < <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus> >

< <https://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-77-docentes-amplia-horario-laboral-dos-horas-mas-dia-ensenanza-online-fsie-20200423122657.html> >

mero de docentes dedicaron muchísimas más horas de actividad laboral durante el confinamiento que de manera presencial. Sin horarios definidos, unido al deseo de atender a todos los estudiantes y a sus familias, hizo que la dedicación fuese casi continuada con pequeños intervalos de descanso. La adaptación a la teleeducación, a ponerse al día con las nuevas tecnologías y a la comunicación con los progenitores, produjo en muchos casos que se sobrepasase ampliamente el tiempo lectivo en casa, lo cual supuso un periodo de estrés continuado para una gran mayoría.

3. Por otro lado, algunos docentes tuvieron que formarse de manera precipitada en el uso de las nuevas tecnologías para adaptarse a un contexto de educación telemática, ya que sus conocimientos eran los elementales para la educación presencial.
4. En lo que respecta a los equipos directivos, sus miembros sufrieron, y padecieron, una compleja situación laboral y emocional. A raíz del cierre de los centros, se enfrentaron a infinidad de tareas organizativas y burocráticas en un periodo muy breve de tiempo para asegurar el derecho a la educación de todo el alumnado y organizar las tareas docentes y las administrativas en un contexto nunca antes visto. Debido a ello, el aumento de la burocracia creció de manera muy significativa, extendiéndose incluso al mes de agosto, lo que provocó que su trabajo se prolongase durante el periodo vacacional. Muchos no pudieron disfrutar de unos días de descanso y reunir las fuerzas necesarias para enfrentarse al nuevo curso escolar 2020-2021, que también prometía ser complejo. Los equipos directivos siguieron trabajando en los planes de contingencia y de seguridad, la compra de material EPI y material COVID, la señalización de los centros, la adquisición de equipos informáticos para atender a las necesidades del alumnado... Estas circunstancias de estrés no solo no mejoraron al inicio del curso 2020-2021 sino que continuaron, ya que –además del aumento de la burocracia y de la ampliación de planes– muchos directores tuvieron que estar disponibles sábados y domingos para rastrear los casos COVID-19 de sus centros.

5.1. Dos cursos en uno

Una de las sensaciones más comunes entre los docentes –y como ya he señalado, más si cabe en los equipos directivos– es que, debido a la crisis sanitaria, no se produjo el necesario descanso entre los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Por un lado, el final del tercer trimestre resultó absolutamente estresante por las circunstancias señaladas en el punto anterior.

Por otro lado, muchos estuvieron realizando evaluaciones, protocolos, nuevas programaciones y formación durante los meses dedicados habitualmente a las vacaciones escolares, por lo que al inicio de curso se encontraban agotados mental y psicológicamente, desequilibrios emocionales que pueden derivar en muchos casos en estados de estrés y ansiedad.

5.2. Las secuelas de un final de curso estresante

A lo largo de los años, numerosos estudios han señalado que los profesionales de la educación son uno de los colectivos que presentan mayor riesgo de desarrollar estrés, ansiedad y el síndrome de quemarse por el trabajo (GIL-MONTE, 2005; GIL-MONTE & PEIRÓ, 1997; MANASSERO ET AL., 2003; OTHMAN & SIVASUBRAMANIAM, 2019; SCHAUFELI, 2003; SCHAUFELI & ENZMANN, 1998; VANDENBERGHE & HUBERMAN, 1999).

La Organización Internacional del trabajo (OIT) define el estrés como una respuesta física y emocional a un daño causado por la inestabilidad entre las exigencias percibidas y capacidades que tiene una persona para hacer frente a esas exigencias. En el ámbito educativo, la exigencia de adaptarse a un nuevo escenario de educación a distancia produjo, entre otros, los siguientes detonantes de estrés:

- Tener que aprender el uso de determinadas herramientas digitales propias de la enseñanza telemática de un modo urgente.
- Tener que modificar los contenidos y actividades para adaptarlos a la modalidad telemática.
- Recibir múltiples y simultáneas consultas por parte de los estudiantes o de las familias.
- Trabajar en lugares que no reúnen las condiciones necesarias para los docentes.
- Aumento de la burocracia.
- Falta de conexión con el resto del equipo.
- Falta de recursos tecnológicos (ordenadores, conexión a internet, etc.)
- Tener que atender aspectos emocionales o psicológicos del alumnado y sus familias.
- Trabajar sin un horario determinado.
- Tener que conciliar la vida laboral y familiar.
- Falta de *feedback* con respecto a la evolución del alumnado.

5.3. La gestión emocional de los docentes

En la gran mayoría de las ocasiones, nos preocupamos de las necesidades emocionales de los estudiantes, pero muy pocas veces somos conscientes de la

importancia de una adecuada gestión emocional del profesorado. Un docente poco motivado, con sensación de falta de valoración, de que su trabajo nunca es suficiente, con disparadores constantes del estrés, difícilmente podrá ofrecer una atención emocional adecuada a su alumnado.

La profesión docente es una de las de mayor exigencia emocional, ya que la mayor parte de su labor se realiza en un contexto donde las relaciones interpersonales son la base de su tarea. Entre los aspectos que influyen en esta exigencia emocional, podemos encontrar los siguientes:

1. Es una profesión basada en la interacción entre individuos y en el establecimiento de relaciones interpersonales, con toda la complejidad que ello conlleva:
 - Docentes - docentes
 - Docentes - alumnado
 - Docentes - familias
 - Docentes - administración
 - Docentes - sociedad
2. Existe un alto nivel de burocracia.
3. La percepción que los docentes tienen sobre la valoración social de su labor en España es que dicha valoración es muy baja⁵.
4. Gran parte de la motivación del profesorado depende de la del alumnado. En este sentido, recorre un doble camino:
 - Docentes que motivan a su alumnado, que al sentirse motivados retroalimentan a su profesor.
 - Docentes que motivan a su alumnado, pero estos no se sienten motivados y provocan la desmotivación de su profesor.

Todos estos factores y otros semejantes causan ese desgaste emocional en el profesorado. Por ello, aparte de conducir al estrés, a la fatiga o a la insatisfacción laboral, son varios los estudios que consideran la labor docente como una profesión propensa al padecimiento de altos niveles de *burnout* o Síndrome de estar Quemado por el Trabajo (SQT). Tal como afirma Ayuso, J.A, «Las personas que se dedican a trabajar dentro de lo que se ha denominado 'profesiones asistenciales', es decir, de servicio público, como los profesionales de la 'enseñanza' (profesorado de todos los niveles, monitores, animadores socioculturales, etc.), pueden encontrarse fuertemente afectadas por este

síndrome y verse sometidas a un gran desgaste profesional».

6. Conclusiones. Balance tras el primer trimestre

Nadie está preparado para una pandemia. Lo ocurrido a partir del 13 de marzo de 2020 no fue más que un aprendizaje constante basado en el ensayo-error, donde unas veces hubo fallos y otras, aciertos, pero siempre un aprendizaje. Los centros educativos no escaparon a dicha afirmación, ya que tuvieron que enfrentarse a una situación compleja que obligaba a realizar cambios significativos en los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, además, destapó diferentes problemas que requieren actuaciones importantes para la mejora de la calidad educativa, no solo por si se producen otras situaciones de pandemia, confinamiento o catástrofe, sino incluso en escenarios de presencialidad y normalidad:

- Por un lado, la situación de un escenario telemático puso en evidencia que las habilidades profesionales de las docentes relacionadas con las nuevas tecnologías sufrían graves carencias de formación. La formación recibida en las facultades de educación parece no ser la más adecuada, al igual que la formación que ofrece la administración a lo largo de la carrera docente.
- Asimismo, se ha comprobado que el currículo que reciben los estudiantes es excesivo, imposible de cumplir en un contexto de educación telemática y difícilmente asumible en una situación de presencialidad, por lo que es necesario volver a replantearse cuáles son los contenidos realmente fundamentales de las diferentes asignaturas y cuáles los secundarios, de tal modo que se pueda realizar una jerarquización según su importancia para el aprendizaje.
- Del mismo modo, también se ha observado que la motivación de alumnado y de los docentes es bidireccional, ya que están íntimamente unidas; en la motivación del alumnado influye la del profesorado, y en la del profesorado también tiene un importante impacto la del alumnado. En este sentido, durante la pandemia algunos estudiantes no dieron respuesta alguna, a pesar de que los docentes intentaron contactar con ellos, lo que nos hace replantearnos de nuevo qué papel están jugando



5. < <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-95-docentes-espanoles-orgullosos-ser-maestro-solo-20-siente-valorado-sociedad-sm-20180315171956.html> >

los progenitores como los primeros educadores y la influencia que su valoración y expectativas en el rendimiento escolar tiene sobre sus hijos e hijas.

- Por último, el nivel de burocracia que sufre la escuela es uno de los principales obstáculos para la vida diaria de los centros educativos y responsable de parte de la sensación de falta de valoración que percibe el profesorado.

Por el contrario, esta situación de pandemia también puso de manifiesto varias de las fortalezas del sistema educativo:

- En primer lugar, la capacidad de respuesta del profesorado ante una situación de crisis.
- En segundo lugar, la magnífica adaptación del alumnado a las medidas higiénico-sanitarias y al nuevo contexto educativo.

Referencias bibliográficas

AYUSO, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de:

< <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf> >

AZNAR, M. P. M., RODRÍGUEZ, M. D. A. G., y AZNAR, M. M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), pp. 451-465.

CRYDER, C.H., KILMER, R.P., CALHOUN, L.G., & TEDESCHI, R.G. (2006). An exploratory study of post-traumatic growth in children following a natural disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, pp. 65-69.

GARCIA MARTINEZ, F. E. ET AL. Psychological responses to a natural disaster: stress and post-traumatic growth. *liber.* [online]. 2014, 20, (1) Plan apoyo socioemocional Objetivos 24.

DE LEÓN REYES, N. S., MEDEROS, S., VARELA, I. ET AL. (2019) Las proyecciones callosas transitorias de las neuronas L4 se eliminan para la adquisición de conectividad local. *Nat Commun* 10, 4549 (2019).

< <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12495-w> >

DONOHOO, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

EIVIÑO, G. (2007). Innovación en el aprendizaje. Comunicarse. Recuperado de:

< http://comunicarseweb.com.ar/?Innovacion_en_el_aprendizaje&page=ampliada&id=4783&_s=&_page=tags > (03/12/2020)

GIL-MONTE, P. R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

GIL-MONTE, P. R., & PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis

GRAS, P. y PAREDES, J. (2015). El Recreo ¿sólo para jugar? *EmásF: revista digital de educación física*, 36, pp. 18-27.

HERNÁNDEZ OÑATIVIA, X. (2019) *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario* [online] Tesis doctoral. Directores Ana Barrón López de Roda, Alfredo Rodríguez Muñoz. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Psicología, 2018. 354 p.
< <https://eprints.ucm.es/46770/> >

JARRETT, O. S., MAXWELL, D. M., DICKERSON, C., HOGE, P., DAVIES, G. y YETLEY, A. (1998). The impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *Journal of Educational Research*, 92(2), pp. 121- 126.

MANASSERO, M. A., VÁZQUEZ, A., FERRER, V. A., FORNÉS, J., & FERNÁNDEZ, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.

MUÑOZ, C., OTÁLVARO, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, ISSN-e 2216-1201, 3(2), pp. 226-242.

Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. *Gestión de Las Personas y Tecnología*, 9(25), p. 68.

< <https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2016/490658.pdf> >

OTHMAN, Z., & SIVASUBRAMANIAM, V. (2019). Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(2), pp. 71-74.

PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I., & BERISTAIN, C. M. (2001). Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos culturales. *Catástrofes y ayuda en emergencia: estrategias de evaluación, prevención y tratamiento*, pp. 85-148. Barcelona: Icaria.

PASCUAL-CASTROVIEJO, I. (1996). Plasticidad cerebral. *Revista de neurología*, 24(135), pp. 1361-1366.

SCHAUFELI, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *Journal of Industrial Psychology*, 29(4), pp. 1-15.

< <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v29i4.127> >

SCHAUFELI, W. B., & ENZMANN, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Londres: Taylor & Francis.

VALLEJO, L. (2010). Descanso pedagógico y la jornada escolar. *Pedagogía y dialéctica*. Recuperado de: < www.pedagogiydialectica.org/tesis_descans_pedagogico.doc > (08-01-2021).

VANDENBERGHE, R., & HUBERMAN, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

ZABALZA, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*, pp. 120-121. Madrid: Narcea.

ZAMIR, A. y LEGUIZAMÓN, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyo al aprendizaje. *Revista latinoamericana de etnomatemática*, 8(3). Recuperado de:

< <http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/202> > (23-11-2020).

El autor

Toni García Arias

Director del Colegio Joaquín Carrión de San Javier (Murcia). Ha liderado diversos proyectos de innovación educativa y trabajado como asesor curricular, especialmente en el ámbito de la inteligencia emocional. Ha publicado más de una veintena de artículos en revistas especializadas en educación y es autor de los libros *La educación de las fortalezas* (Ediciones Pirámide, 2020), *Cómo mejorar la calidad educativa del centro* (Ediciones Pirámide, 2020), *Manual para superar la adolescencia* (Aljibe, 2013), *Educación emocional para todos* (LoQueNoExiste, 2016), *Hacia una nueva educación* (MAD, 2016) y *118 recursos TIC básicos y gratuitos para docentes* (MAD, 2017). Además, ha colaborado en programas como *La aventura del saber* de La 2 de TVE; *Horizonte* de Tele 5 o *Espejo Público* de Antena 3, entre otros.

Es articulista habitual del periódico *Magisterio*, del Diario *La Opinión de Murcia*, del diario *Periodista Digital* y de la revista neoyorkina *Viceversa Magazine*. Además, es autor de los libros de poemas *Todos los puertos* (Nausicaä, 2002), *Diccionario de derrotas* (Nausicaä, 2003) y *Ángeles caídos* (Renacimiento, 2006), y de la novela *Mentiras para no estar solo* (Apeiron, 2017).

Debido a su compromiso y dedicación a la cultura y a la enseñanza, ha sido galardonado con diferentes premios a lo largo de su carrera, entre los que destaca el Premio al Mejor Docente de España de Primaria 2018 de los Premios Educa.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS





Jeff Koons (1992). *Puppy*. Museo Guggenheim, Bilbao.

Museo Guggenheim (Bilbao, 1997)

El Museo Guggenheim Bilbao es obra del arquitecto canadiense-americano Frank Gehry y representa un magnífico ejemplo de la arquitectura más vanguardista del siglo XX. Con 24.000 m² de superficie, de los que 9.000 m² están destinados a espacio expositivo, el edificio representa un hito arquitectónico por su audaz configuración y su diseño innovador. En conjunto, el diseño de Gehry crea una estructura escultórica perfectamente integrada en la trama urbana de Bilbao y su entorno.

Para la piel exterior del edificio, el arquitecto eligió el titanio. El acabado de las cerca de 33.000 finísimas planchas de este material consigue un efecto rugoso y orgánico, al que se suman los cambios de tonalidad según la atmósfera reinante. El exterior del Museo presenta diferentes configuraciones desde las distintas perspectivas y sirve también para la exhibición artística, albergando piezas de creadores como Louise Bourgeois, Eduardo Chillida, Yves Klein, Jeff Koons, Anish Kapoor o Fujiko Nakaya.

Frank Gehry (Toronto, 1929)

Está considerado como uno de los arquitectos más importantes e influyentes del mundo, y es internacionalmente célebre por su arquitectura personal. El Museo Guggenheim Bilbao es una de sus obras más conocidas. Estudió en el College of Architecture de la University of Southern California y, entre otros reconocimientos, en 1989 recibe el Premio Pritzker, otorgado por la Hyatt Foundation, o el León de Oro a su trayectoria profesional en la Bienal de Venecia de arquitectura.

Entre sus obras destaca el Centro para las Artes Visuales de la Universidad de Toledo, Ohio (1990–1992); la escultura de acero inoxidable con forma de pez situada en el Puerto Olímpico de Barcelona; el edificio Nationale-Nederlanden, en Praga (1992–1996); el edificio Neue Zollhof en Düsseldorf y el Vontz Center for Molecular Studies, Universidad de Cincinnati en Ohio; el Solomon R. Guggenheim Museum de Nueva York; el Walt Disney Concert Hall, en Los Ángeles; el Museo Puente de Vida, en Panamá; la Fondation Louis Vuitton, París; las bodegas y hotel Marqués de Riscal, en Elciego, Álava (1998–2006) o el Museo Guggenheim Abu Dhabi.

Jeff Koons (Pensilvania, 1955)

Artista estadounidense, es uno de los autores vivos más cotizados y también más polémicos. Con los años sus creaciones, inicialmente *kitsch*, han derivado hacia el monumentalismo, como en el caso de Puppy, el perro gigante que preside la entrada del Museo Guggenheim Bilbao. Se formó en la School of the Art Institute of Chicago (SAIC) y se licenció en Bellas Artes por el Maryland Institute College of Art (MICA) de Baltimore. Ese mismo año se trasladó a Nueva York, donde sufragó la producción de sus primeras creaciones como corredor de bolsa en Wall Street. La habilidad de Koons en las transacciones bursátiles y comerciales se trasladaría también al mundo del arte, ya que desempeñó funciones de captador de socios para el Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York, con gran acierto. Esa experiencia iba a resultar decisiva en su posterior carrera artística, marcada por una clara visión mercantilista.



APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN TRANSMEDIA

LEARNING AND TRANSMEDIA COMMUNICATION

Óscar Martín Centeno

CEIPS Santo Domingo (Algete - Madrid)

Resumen

El Colegio Santo Domingo es un centro público de Educación Infantil, Primaria y Secundaria situado en Algete (Madrid). Hace ocho años, sufrió una bajada de matrícula que lo dejó al borde de la desaparición. Casi todos los docentes solicitaron traslado a otros colegios y un nuevo equipo llegó al centro. El CEIPS Santo Domingo se encuentra en una zona alejada del centro urbano, sin crecimiento demográfico.

En ese momento comienza a implementarse un nuevo proyecto en el colegio, basado en la comunicación y que se apoya en la tecnología para darle un papel activo al alumnado, desarrollando su creatividad y fomentando la creación de contenidos audiovisuales transmedia. Seis años después de su implementación el colegio creció más de un 700 % y el proyecto consiguió elevar el nivel educativo. Los estudiantes han generado más de 4.500 contenidos audiovisuales con el currículo de las tres etapas educativas, y trabajan con los docentes en varios proyectos globalizados y de aprendizaje y servicio.

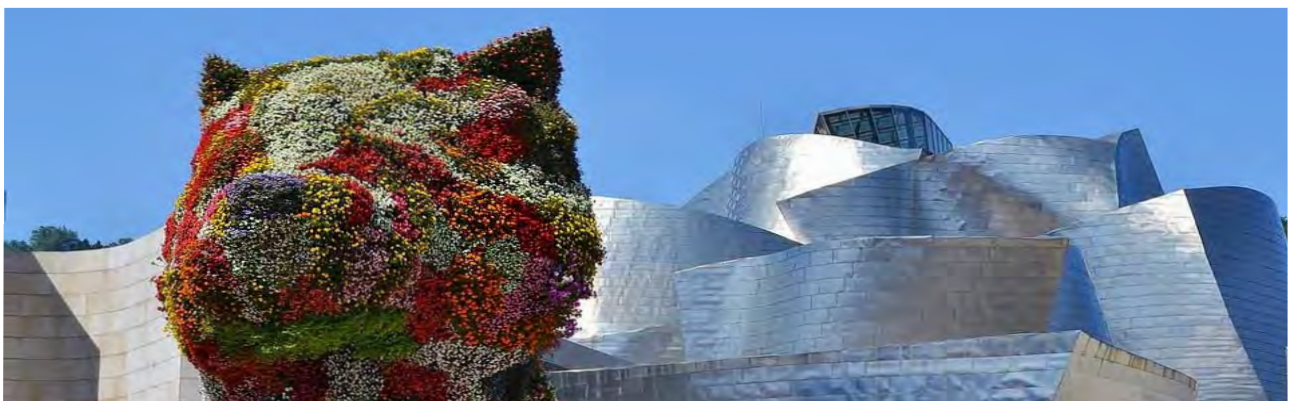
Palabras clave: comunicación, aprendizaje cooperativo, educación online, televisión, radio, vídeo, periódico digital, imágenes interactivas, confinamiento, semipresencialidad, realidad aumentada.

Abstract

CEIPs Santo Domingo is a pre-Primary, Primary, and Secondary public school located in Algete (Madrid). Eight years ago, a decrease in enrollment left it on the verge of facing closure. Almost all teachers asked to be transferred to other schools, when a new team arrived. CEIPS Santo Domingo is located far from the town center, and there has been no demographic change in the area.

At this moment, a new project was implemented, based on communication and supported by technology. The aim was to give each student an active role in their educational process, encouraging creativity and promoting the development of multimedia audiovisual content. Six years later, the school enrollment rate has increased more than seven hundred percent and the project has raised the overall level of education. The students have created more than 4.500 audiovisual contents using the curriculum of the three educational phases and working with teachers in several holistic projects focused on learning through service.

Key words: communication, cooperative learning, online education, television, radio, video, digital newspaper, interactive images, confinement, hybrid education, augmented reality..



I. Todo comienza con una idea

Una idea puede convertirse en algo totalmente transformador. Las ideas tienen la capacidad de ser contagiosas, motivadoras y propiciar cambios en las personas que las ponen en marcha. Una de las cuestiones más fascinantes que puede ocurrirle a una organización es verse conquistada por una idea. Una idea que la reinventa.

Lo realmente complicado en cualquier proceso de cambio es conseguir que la transformación se convierta en algo compartido, en una propuesta donde los docentes quieran participar. Todo principio ha de contar con la energía que lo ponga en marcha, así como con las personas que mantengan la llama encendida. Por eso es tan importante la conexión emocional. Los docentes han de compartir la visión y sentirse partícipes de ella. De la misma forma, esta idea ha de ser extendida a la comunidad educativa en su conjunto, consiguiendo que las familias se involucren en todo el proceso. Hay que tener en cuenta que el compromiso se construye con comunicación y con participación. Abrir estas dos cuestiones fue fundamental para compartir propuestas y desarrollar las iniciativas que cambiaron el colegio.

I.1. Situación del centro educativo

El punto de partida fue extremadamente complejo. Las cifras de matriculación eran muy bajas y, tras varios años planteando un posible cierre, la clausura estaba prevista para el curso siguiente. Tampoco existían muchas posibilidades de cambio, ya que la urbanización en la que se encuentra ubicado el CEIPS Santo Domingo tenía una población bastante envejecida. Según el padrón municipal nacían cinco niños y niñas al

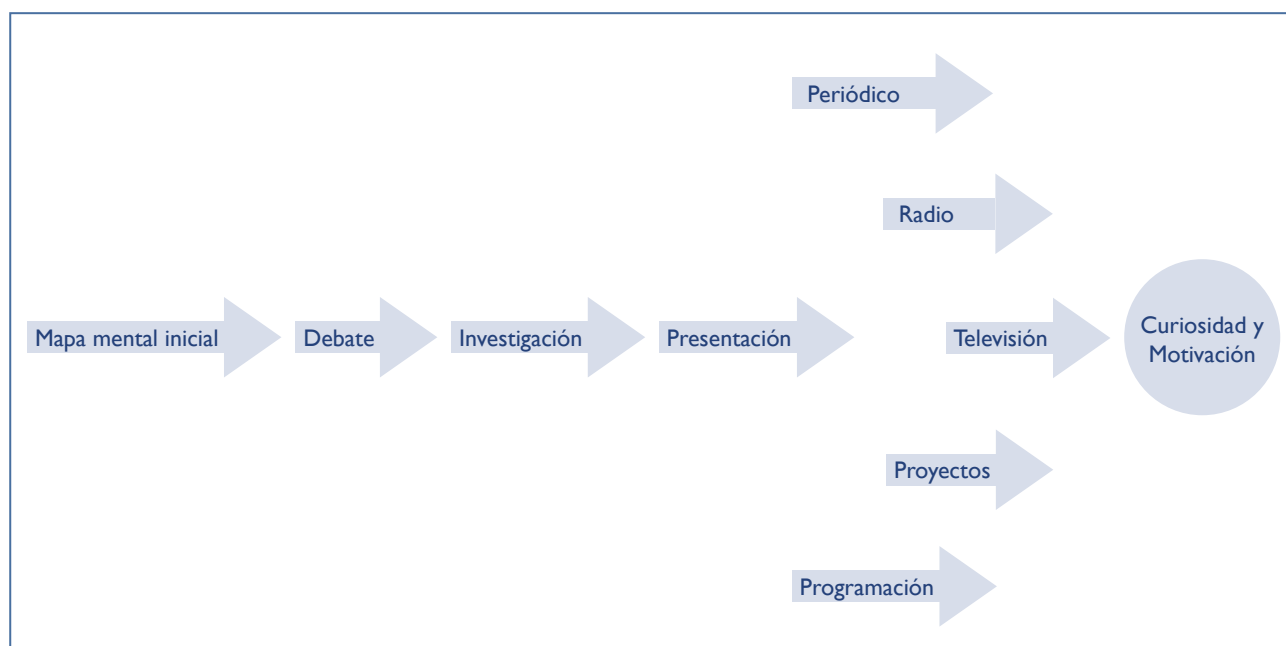
año y ni siquiera todos se matriculaban en el centro, y no estaba previsto un crecimiento demográfico.

Ante esta situación las familias eran conscientes de que iba a ser muy difícil mantener el colegio abierto. Con respecto al profesorado, la práctica totalidad había pedido traslado temiendo la supresión, y la mayor parte de los docentes que llegaron ese curso eran nuevos. En esta situación se presenta un nuevo proyecto de dirección basado en la comunicación como elemento vertebrador de todo el proceso pedagógico.

I.2. Proceso de transformación

El nuevo proyecto educativo incluía varios factores con una incidencia directa en el aula. Se le dio una enorme importancia a la escritura creativa, a la oratoria y a estrategias de *visual thinking*. Todas estas cuestiones estaban respaldadas por un uso directo de la tecnología, y se pusieron en marcha tres iniciativas digitales: el periódico, la radio y diversos canales de televisión, sin apenas medios y de forma cotidiana. Nos dimos cuenta de hasta qué punto eran los estudiantes quienes estaban empezando a generar todo el contenido. Ese mismo año se iniciaron varias propuestas de emprendimiento y de aprendizaje y servicio, que tuvieron un impacto directo en nuestro entorno cercano.

Las familias, entusiasmadas por el proceso de cambio, comenzaron también a participar en las diferentes iniciativas. No solamente respaldaron las actuaciones, sino que se encargaron de motivar a otras familias para que apoyasen el proceso de transformación.



1.3. Presentación de la metodología de aprendizaje a través de la comunicación

Cualquier iniciativa que busque un cambio profundo en una organización ha de hacerse partiendo de un porqué.

Los cambios sociales que se habían producido en el mundo requerían una respuesta desde el ámbito educativo. Analizando ese proceso de transformación era importante dar con un enfoque adecuado, uno que ofreciera a los estudiantes un papel más activo, más creativo y dinámico. También era necesario fomentar un espíritu crítico, que garantizara su participación constructiva en la sociedad democrática.

Partiendo de estos conceptos se presenta al profesorado y a las familias un proyecto que fomenta la investigación y la comunicación transmedia.

En el proceso de investigación se establece una metodología que guía a los estudiantes mediante la realización de diversas preguntas, solicitándoles que contrasten varias fuentes para obtener la información que necesitan. Todo este proceso queda documentado mediante estrategias de *visual thinking*.

En la comunicación transmedia se presenta un proyecto que enlaza diversos medios de comunicación, a los que tratamos de dotar de la mayor interacción posible. Implementando estrategias de trabajo cooperativo conseguimos que los estudiantes trabajen en distintos grupos para la realización de los periódicos, los programas de radio y los programas de televisión, todos ellos en formato digital. Pocos años después la web del centro cuenta con cuatro mil quinientos contenidos audiovisuales realizados por los estudiantes, lo que da muestra de la vitalidad constante del proyecto. No se utiliza la comunicación como un añadido al desarrollo de las clases, sino que es el verdadero corazón del proyecto.

2. Comunicación y tecnología

La propuesta pedagógica y las herramientas para llevarlas a cabo necesitan estar totalmente relacionadas. Realizar un proyecto de estas características exige unir una gran cantidad de elementos, y ha de ser respaldado por recursos que lo hagan posible y por una organización que lo regule. Por eso, es esencial establecer unas líneas de trabajo con una renovación constante. La búsqueda de la mejora diaria está relacionada con la práctica docente, pero también con los procesos de trabajo, así como con la forma de enfocar el uso de las diferentes herramientas. El diseño del planteamiento de red, el sistema de gestión de dispositivos y la organización de los espacios compar-

tidos, son cuestiones fundamentales para mantener en funcionamiento un proyecto como este.

Ante las dificultades económicas siempre se ha buscado una forma de sacar adelante las iniciativas. En ocasiones hemos diseñado nuestras propias *app*, hemos programado rúbricas en cientos de hojas de cálculo interrelacionadas o hemos buscado nuevas aplicaciones de herramientas que estaban usualmente diseñadas para otras funciones. Todo para conseguir que la «maquinaria invisible» fluya de forma constante para el alumnado y el profesorado.

2.1. Implementación de herramientas tecnológicas

La implementación de las herramientas tecnológicas se realizó en dos ámbitos: el pedagógico y el organizativo.

2.1.1. La inclusión de dispositivos y herramientas en la aplicación pedagógica

Inicialmente se adquirieron diez *iPads* para trabajar en los proyectos y en los procesos de investigación y de creación de contenidos. Posteriormente, aumentaron las inversiones, y se instalaron zonas para la grabación de televisión y radio. Si bien estos espacios están siendo muy utilizados, los dispositivos actuales permiten la creación de documentos transmedia de gran calidad sin que sean necesarias las cámaras externas, los focos o las mesas de mezclas. Estas zonas se emplean cada vez más para proyectos grandes o de índole artística, pero los estudiantes son perfectamente capaces de generar contenidos de una gran calidad utilizando solamente sus dispositivos. Esto posibilita que esa parte dinámica del aprendizaje suceda en cualquier sitio y en cualquier lugar.

A partir del tercer año del proyecto comenzó a ser necesario gestionar los dispositivos mediante una herramienta de dispositivos móviles (*MDM, Mobile Device Management*) para distribuir las aplicaciones, gestionar el trabajo cooperativo de los estudiantes y fijar los procesos de publicación de contenidos. Cuando el centro superó los cien dispositivos conectados de forma simultánea, fue necesario replantear las redes, consiguiendo que el tráfico de datos se gestionara de forma dinámica e inteligente. Esta cuestión ha tenido que modificarse cada año. En este momento, con más de 500 dispositivos conectados diariamente, la organización supone un reto importante. Para conseguirlo el equipo directivo ha tenido que realizar diversas adecuaciones para facilitar el acceso diferenciado a los grupos y gestionar de forma fluida el funcionamiento. Estas cuestiones están actualmente organizadas por Dirección y Secretaría.

En la parte organizativa se ha producido una gran transformación. La gestión del personal y de los recursos resultaban críticos, ya que las propuestas solamente podían llevarse a cabo a través de una organización que tuviera en cuenta los diferentes aspectos. Para establecer esa dinámica de forma adecuada, organizamos procesos de trabajo para cada sección. Desde un tablero de control se gestionan las actividades del equipo directivo, y desde otro tablero digital se organizan las actuaciones del proyecto de innovación del profesorado. Posteriormente se diseñó otro tablero para la gestión de la publicación del contenido y de las programaciones didácticas digitales del profesorado. De esa forma hemos sido capaces de gestionar la creación de contenidos, su publicación y la organización del trabajo del profesorado, sin contar con el personal adecuado para ello.

Por otro lado, para la evaluación se han creado hojas de cálculo entrelazadas donde se condensan indicadores que valoran el contenido curricular, descriptores precisos y fórmulas entrelazadas que nos permiten conocer, en tiempo real, los progresos y avances de los estudiantes con respecto a las distintas competencias. Este sistema de evaluación, muy ambicioso, es posiblemente el aspecto del proyecto que ha supuesto un mayor esfuerzo y trabajo técnico, y está en continuo proceso de mejora para proporcionar la información más útil con la que mejorar nuestra práctica docente y ayudar a nuestro alumnado.

2.2. Desarrollo de los proyectos de aprendizaje transmedia

Cada uno de los proyectos se presentó con un proceso de trabajo que ha ido automatizándose a lo largo de los cursos.

Mapas mentales

El contenido curricular del centro se desarrolla a través de mapas mentales, en los que se realiza un proceso que refleja el avance de los estudiantes. Los docentes guían al alumnado mediante las preguntas adecuadas en los trabajos de investigación, y explican y completan las diferentes ramificaciones del contenido. Esta tarea común queda consensuada en un mapa mental.

Posteriormente se produce la comprobación y publicación. Otro docente o miembro del equipo directivo realiza una segunda corrección y, tras haberlo revisado, se traslada al circuito de publicación. El coordinador TIC publica el mapa mental y envía un *link* al docente para que lo pueda compartir a través de su tablero digital.

Periódico digital

El objetivo principal es mejorar la expresión escrita de los estudiantes, así como fomentar los hábitos de investigación sobre diversos contenidos curriculares. Para conseguirlo, primero han de gestionar una investigación con diversas fuentes, buscar imágenes sin derechos de autor y referenciarlas si es necesario. Posteriormente se redacta, diseña y maqueta el artículo. Concedemos también mucha importancia a la presentación visual de la información, ya que consideramos que un diseño claro puede dar coherencia y facilitar la comprensión del tema presentado.

Cuando el proceso ha terminado un docente lo revisa y lo prepara para su publicación. Tras una segunda revisión, se procede a su publicación definitiva. Con una dinámica similar a la de los mapas mentales, el profesor recibe un *link* para compartirlo en su tablero digital. Posteriormente, los estudiantes pueden revisar el contenido trabajado con las creaciones de sus compañeros y compañeras.

Radio digital

La radio digital pretende mejorar la expresión oral de los estudiantes. De la misma forma que con las propuestas anteriores, también consigue que profundicen en el contenido gracias a los diversos procesos de investigación. Por otro lado, nos parece que el *podcast* es una herramienta magnífica para fomentar el diálogo, la argumentación y la exposición de ideas.

A través de la radio digital se han creado cientos de programas donde podemos encontrar contenido curricular presentado de forma dialogada, entrevistas ficticias a personajes históricos o conversaciones sobre ética, filosofía, historia o música. Incluso docenas de programas de radio donde los estudiantes de Educación Infantil cuentan lo que han aprendido a través de sus proyectos.

Tras concluir un programa y editarlo, se produce una segunda edición con la cortinilla del colegio y, tras su revisión, se publica también en la página web.

Televisión digital

Es, posiblemente, el medio de comunicación más utilizado en el centro.

El número de contenidos audiovisuales es lo suficientemente grande como para cubrir el currículum de las tres etapas educativas que se ofertan en el CEIPS Santo Domingo. La televisión digital permite aunar el lenguaje visual y la expresión oral, facilitando la exposición de todo tipo de contenido. En estos programas nos encontramos con una diversidad

enorme de formatos, tanto de grabación de pantalla como animaciones, grabaciones con cámara y propuestas mixtas.

Según la temática, los vídeos se agrupan en diversos canales: de Actividades, de Formación de Educación Infantil, de Formación de Educación Primaria, de Formación de Educación Secundaria, de Animación a la Lectura y Escritura Creativa, de Inteligencia Emocional, de Programación y Robótica, de Lengua Inglesa, de Lengua China, y varios canales adicionales que dependen de los distintos proyectos.

Al igual que en los otros medios de comunicación, los estudiantes deben trabajar en equipo para profundizar sobre el tema en cuestión. Realizan una investigación de la que extraen la información necesaria para desarrollar su proyecto, posteriormente preparan el guión de texto y el guión gráfico; por último afrontan la creación y la edición audiovisual. Este contenido busca, sobre todo, una expresión directa y clara. Aunque nos podemos encontrar creaciones complejas, con animaciones de estética prácticamente profesional, se incide mucho en el valor pedagógico de la creación. La expresión audiovisual ha de buscar una comunicación efectiva y, para hacerlo, necesitamos mantener coherencia y limpieza expositiva.

Paisajes de aprendizaje, imágenes interactivas y libros interactivos

En muchas ocasiones los canales de comunicación establecidos se quedan cortos para la presentación de algunos materiales. Por eso también trabajamos sobre estos tres aspectos, utilizando diferentes herramientas y posibilidades tecnológicas.

Los *paisajes de aprendizaje* se han convertido en una constante en diversos espacios del colegio. Hay algunos espacios relacionados con el arte, la geometría o la música. La mayor parte de ellos utilizan realidad aumentada, teniendo actividades, rúbricas y dinámicas relacionadas con el espacio y su recorrido.

En otras ocasiones nos podemos encontrar con propuestas totalmente digitales, para ser recorridas en internet. Estas iniciativas dan un sentido de aventura gráfica a muchos de los contenidos que presentamos, haciendo del lenguaje utilizado un espacio de interacción y motivación para el alumnado.

Las *imágenes interactivas* tienen mucha aplicación en algunas asignaturas. Empezamos a utilizarlas en áreas de ciencia, relacionando las imágenes que habían realizado en diversos trabajos con la posibilidad de añadirles explicaciones y elementos interactivos. Estas dinámicas fueron ampliándose hasta el punto de fomentar usos artísticos, así como —y esto nos interesa mucho— a fomentar la conexión entre diferentes creaciones y secciones de contenido. De esta forma, empezamos a observar la posibilidad de utilizar los mapas mentales como imágenes interactivas, de manera que cada sección del mapa mental podía ser ampliada al pulsar sobre ella y enlazar otro mapa mental. Así, empezábamos a conseguir que los diferentes elementos se fueran conectando y que nuestros estudiantes fueran capaces de explorar el contenido siguiendo sus propias inquietudes.

Los *libros interactivos* se convirtieron en una forma de recoger en un mismo espacio diferentes elementos transmedia. De esta manera era posible agrupar temas más complejos de los que recogían los artícu-



los. Empezamos a construir nuestra propia editorial multimedia, en la que se crearon unidades con diferentes elementos que permiten una exploración libre del alumnado. Dentro se pueden encontrar vídeos, audios, textos, preguntas, así como la posibilidad de buscar información de forma no secuencial.

2.3. Eliminación de los libros de texto

Los libros de texto, tal y como están planteados, enconsetaban las propuestas didácticas, por lo que consideramos oportuno eliminarlos. Esto ha supuesto un gran esfuerzo para el profesorado, ya que exige un importante trabajo gestionar toda la información sin contar con una referencia. Por otro lado, si se respetan los contenidos establecidos por la ley, el profesorado cuenta con la libertad suficiente para desarrollar las iniciativas pedagógicas de una forma plena.

Los materiales utilizados son de elaboración propia y se publican bajo licencia *Creative Commons*, lo que nos permite compartirlos con centros educativos de todo el mundo. El hecho de que sean los propios estudiantes quienes elaboran los contenidos con los que trabajamos, propicia que desarrollen su capacidad crítica para buscar la información. De la misma forma, el alumnado mantiene una perspectiva de responsabilidad, ya que con su trabajo no solamente aprenden ellos, sino todas las personas que accedan a esos contenidos.

2.4. Cambios en la gestión y organización del centro

Como avanzaba antes, la creación del alumnado se convirtió en un importante reto de organización. Por un lado había que gestionar su publicación, y por otro lado era necesario etiquetarlo, clasificarlo e indexarlo de una forma efectiva. Para ello, se establecieron procesos de trabajo donde varios docentes colaboraban de manera estructurada. Con una buena organización logramos que toda la maquinaria de producción del centro funcionara con fluidez, aunando los esfuerzos de todos.

Etiquetar el material sigue siendo un proceso complejo, así como la generación de propuestas para navegar por él. Para facilitar el trabajo a los docentes, estudiantes y familias contamos con listados completos de material ordenados por niveles, áreas y proyectos. También se puede encontrar, en las carpetas compartidas del profesorado, gran parte del material adicional generado en años anteriores, así como referencias de los diferentes proyectos.

La programación de aula se gestiona también de forma compartida, siguiendo un mismo esquema para todo el colegio. Las programaciones en ocho pasos,

que siguen el proyecto de innovación tecnológica, permiten gestionar todo el trabajo docente siguiendo la misma estructura.

La línea de trabajo habitual comienza con un mapa mental inicial, solamente esbozado. A partir de ese momento arranca un proceso de investigación que culmina con la presentación del mapa mental final. No es extraño que, en ese proceso, se cuelen intereses e inquietudes de los estudiantes, que hacen que el resultado final sea una creación compartida propia de dicha clase. También puede resultar llamativo que en ese proceso de explicaciones, investigaciones y preguntas, surjan propuestas que deriven en proyectos más complejos.

Cuando se da por acabada esa fase comienzan las iniciativas de comunicación en los distintos medios con los que cuenta el centro, y los estudiantes trabajan en diversos grupos. El docente colabora con ellos guiando su trabajo y haciendo una evaluación procesual de las actividades que se está realizando. Por último, en la sesión de presentación se comparte el contenido, se generan debates y se evalúan las creaciones.

Al crecer con rapidez, el CEIPS Santo Domingo es un centro educativo que ha contado con nuevo profesorado todos los años. Gestionar las acciones educativas de una forma cohesionada y organizada ha permitido que el proyecto se mantenga en funcionamiento, sosteniéndose a través de un fuerte proyecto de liderazgo y organización.

3. Cómo favorecer la creatividad y el acompañamiento

Una mayor cantidad de información no es sinónimo de aumentar la creatividad. Tampoco va a lograr que se interioricen datos útiles, ni que los estudiantes sean capaces de gestionar ese conocimiento para producir de forma creativa.

En ocasiones cuanto más sabemos sobre algo —sobre todo si incluye procesos—, más complicado resulta alcanzar una perspectiva original. Todo esto sucede, incluso, con tareas cotidianas que se realizan en las aulas. Nadie se pregunta cómo se hace un dictado, cómo se corrigen las actividades o cómo se hace una exposición. Si nadie se lo pregunta nadie va a cambiarlo. Lo mismo ocurre con cualquier procedimiento que adquirimos. Todas las personas vivimos condicionadas por ese conocimiento previo. A veces, las obras de arte más sugerentes han surgido cuando se ha tratado de hacer algo sin conocer el procedimiento establecido, o cuando el artista se salta deliberadamente ese proceso para alcanzar un resultado distin-

to. Si queremos que nuestro alumnado sea creativo debemos mantener esta idea en nuestra mente.

Si los estudiantes presentaban creaciones para las que habían utilizado herramientas o recursos inesperados es cuando más nos sorprendían. De pronto una aplicación de presentaciones se ha convertido en una herramienta para publicar libros interactivos en formato *html*, una aplicación de dibujo se ha utilizado para hacer vídeos animados o un robot se ha convertido en una vía de comunicación para solicitar fotocopias. De la misma forma, cuando han mezclado diferentes áreas o espacios, esa mezcla se transforma en una propuesta para despertar la creatividad. Así, hay *chromas* que se convirtieron en escenarios, árboles que formaron un bosque de poemas o propuestas de realidad aumentada que nos llevan de la mano por un viaje literario. La creatividad se ha convertido en una seña de identidad del centro y, lo único que hemos tenido que hacer, es propiciar la mezcla. No poner límites. Dejar que los estudiantes sean capaces de explorar su propia manera de afrontar el conocimiento.

Otra cuestión importante es fomentar el trabajo con los demás. Uno siempre es más creativo cuando piensa con otros, cuando comparte ideas en tiempo real con el resto de sus compañeros. Este concepto se desarrolla tanto con el profesorado como con el alumnado.

En cuanto a los espacios, se preparó una pequeña sala llamada «THE LAB» para el profesorado, equipada con pequeñas pizarras para apuntar ideas que pudieran ser continuadas por los demás. Una zona con música, café y conversación informal. Fuera del horario lectivo los docentes podían hablar sobre diversos temas y, en muchas ocasiones, de esas conversaciones informales acaban saliendo los mejores proyectos creativos. El equipo directivo estuvo usando durante un tiempo un pequeño espacio llamado «la sala de máquinas». Una pizarra grande, rotuladores y ninguna silla para lanzar ideas y bocetarlas con rapidez. Propiciar esa sensación de fluidez se convirtió para nosotros en algo totalmente necesario para la mejora continua. Reflexionar con un buen análisis de datos suele ser siempre positivo, pero dejar que la imaginación y la creatividad se apoderen de las nuevas iniciativas proporciona también muy buenos resultados.

También nos esforzamos en generar espacios informales para los estudiantes, con el objetivo de facilitar el desarrollo del proyecto. De esta forma, los pasillos se llenaron de asientos de colores, mesas redondas, así como material técnico (focos, trípodes, ordenadores). La intención era que pudieran moverse por el espacio de forma libre y que, conjuntamente con los docentes, trabajasen en equipo para cumplir los distintos retos. Utilizar todo el centro como un espacio educativo es bastante interesante, porque permite fomentar la creatividad. Cambiar de espacio, incluso aunque sean cambios breves, permite dar variedad a la jornada, gestionar las acciones desde un punto de vista novedoso y comprender, al fin y al cabo, que el aprendizaje sucede en todo momento y en todo lugar.

El hecho de que los docentes también trabajen en estos espacios hace que la comunicación sea fluida y que el acompañamiento se produzca de forma natural. Se puede impartir una clase mientras se cuenta con la colaboración de otro profesor o profesora en un momento dado. Esto se produce gracias al trabajo compartido en las zonas comunes, lo que permite un constante fluir de conversaciones e ideas.

3.1. Evitar la réplica de modelos del pasado

Una de las cuestiones que siempre nos ha preocupado es cómo gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin replicar costumbres muy extendidas en el pasado. En ocasiones es muy difícil no caer en técnicas y sistemas que han estado siempre presentes en el desarrollo de las clases. Es normal que sea difícil, ya que desde que éramos estudiantes hemos vivido los mismos procesos. Estas formas de hacer las cosas se han mantenido en las clases que recibimos en la uni-



versidad, en nuestras prácticas laborales y también en nuestros primeros años de trabajo. Toda esa experiencia juega en nuestra contra. Y esto es terrible porque la experiencia didáctica, la forma de enfocar el día a día, es muy necesaria en la educación. Lo malo es que siempre viene acompañada de costumbres que debemos ir modificando.

Este es uno de los objetivos principales durante las primeras semanas del curso escolar, para que los docentes de nueva incorporación en el centro tengan la posibilidad de comprender el funcionamiento del proyecto educativo. Para ello se pone en marcha un programa de formación intensiva en la que se muestran los diferentes procesos de trabajo del centro. La incorporación plena al proyecto puede llevar tiempo, ya que esas primeras reuniones contienen una gran cantidad de información, pero suele realizarse de forma paulatina.

Otra de las preocupaciones es explicar bien la diferencia entre el uso activo y el uso pasivo de la tecnología. Siempre se ha dado mucha importancia al trabajo dinámico de los estudiantes y, cuando llegó el confinamiento, tuvimos que encontrar fórmulas para gestionar la práctica docente de manera acorde a nuestro proyecto. Las diferentes propuestas intentaron proporcionar a los estudiantes tanto los materiales de forma asíncrona (vídeo, audio y texto) como síncrona (videollamadas). En ese momento nos esforzamos bastante en reforzar, con las familias, la idea de que una clase magistral por videoconferencia no era nada innovador; debiendo aunar las explicaciones con el diálogo en grupo, la gestión de espacios digitales compartidos y el desarrollo del aprendizaje cooperativo con medios digitales.

3.2. Las distintas fases de los proyectos

Una de las cuestiones que más nos preocupaban era la forma de mantener el aprendizaje cooperativo y el sistema de creación cuando los estudiantes no podían trabajar físicamente juntos. Para ello, se empezaron a desarrollar espacios virtuales compartidos donde alojar la información de sus investigaciones, el desarrollo de sus materiales y generar iniciativas conjuntas. Esto permitió mantener el desarrollo de las acciones compartidas, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado.

Para organizar el seguimiento se plantearon tanto rúbricas de *portfolio*, que permitían hacer el seguimiento del trabajo digital del alumnado, como un sistema de evaluación con cientos de indicadores por área. Se da seguimiento a cada indicador a través de cuatro descriptores y las hojas de cálculo interrelacionadas nos permiten obtener datos del desempeño

de cada estudiante con respecto a su clase, observar medias, modas, tendencias y, de la misma forma, revisar su trabajo competencial mediante la recepción en tiempo real de la información de cada competencia en relación a los indicadores.

Este seguimiento, que ha sido uno de los mayores esfuerzos del centro, hace que podamos tomar decisiones con respecto a medidas didácticas para ofrecer a cada estudiante lo que necesita de acuerdo con nuestras posibilidades.

Otra de las cuestiones que valoramos es la continua toma de evidencias. Con un proyecto como el nuestro, mantener un seguimiento digital del proceso es bastante sencillo, ya que los estudiantes elaboran de forma continuada su *portfolio*, un diario multimedia del aprendizaje. En él pueden incluir sus creaciones, investigaciones, actividades y prácticas, además de repasar con sus propios esfuerzos y mejorarlos constantemente. Los docentes pueden colaborar en esos cuadernos virtuales apoyándoles en lo que necesiten. Esta dinámica es particularmente efectiva para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como con cualquier estudiante que, por alto rendimiento o altas capacidades, necesite nuevas iniciativas o nuevos retos.

4. La escuela sin escuela

Una de las mayores transformaciones de la educación en todo el mundo fue la forma de enfocar el confinamiento. El hecho de no tener una presencia física continua ha hecho se hayan detenido muchas dinámicas de pedagogía activa en diversos centros. En nuestro caso, con un proyecto totalmente digital, el esfuerzo estuvo dirigido a un buen uso de los dispositivos, para implementar el proyecto de la forma más fiel posible. A lo largo de los meses fuimos depurando nuestras actuaciones, fijando posteriormente unas pautas que nos permitiesen trabajar de la misma forma, independientemente del escenario en que nos encontráramos. Utilizamos las videoconferencias para gestionar el trabajo conjunto, tanto en grandes grupos como en otros más pequeños. También se usaron los tableros digitales, los *portfolios* y propuestas de realidad aumentada. Todo ello con un objetivo muy simple: sea cual sea la situación, el método de aprendizaje del CEIPS Santo Domingo no va a detenerse.

4.1. Portfolios cooperativos, trabajo multidisciplinar y conexión constante

El *portfolio* siempre nos ha parecido una herramienta de aprendizaje realmente útil. Para nosotros, además, se convirtió en el modelo idóneo para afrontar una evaluación continua, competencial y que ofreciera



los mensajes de voz que nuestros docentes ponían, de forma individual, a su alumnado. Las videoconferencias, por supuesto, funcionan, pero la cercanía del mensaje de voz individualizado fue una manera rápida, constante y cercana de mantener esa conexión de forma asíncrona. Resulta emocionante saber que los estudiantes y sus familias valoran esa conexión, ya que mediante la comunicación constante es como se consigue cohesionar a la comunidad educativa.

4.2. Disolución de escenarios dentro del sistema

una retroalimentación instantánea al alumnado. El hecho de comprender su avance como un proceso continuo ayuda tanto a los estudiantes como al profesorado. Mediante su uso nos damos cuenta de que el aprendizaje no es cruzar etapas, sino ser conscientes de cada uno de los pasos.

La posibilidad de que los docentes publiquen sus tableros digitales en abierto, tableros que incluyen el seguimiento de las clases y de las diferentes iniciativas, hace que sea mucho más sencillo aunar esfuerzos para desarrollar los diferentes proyectos, así como la conexión entre las distintas áreas ya que la información está a disposición de todos. Evidentemente, cuando se está realizando un trabajo presencial, es más fácil hablar de cada uno de los temas para poner en marcha nuevas propuestas. Sin embargo, cuando estamos distanciados o, simplemente, no tenemos tiempo para reunirnos, resulta muy conveniente que cada docente pueda adentrarse en el trabajo de los demás para buscar propuestas de colaboración. De esa forma, se han puesto en marcha varias iniciativas que han facilitado el trabajo conjunto. Además de los paneles de tareas compartidas, dar una mayor transparencia a los trabajos de aula es un acierto para fomentar la cooperación.

En la educación el acompañamiento y la conexión constante son fundamentales para que nuestros estudiantes puedan sentirse guiados y emocionalmente conectados con el contexto. Por eso, tanto en los escenarios presenciales, como en los semipresenciales y no presenciales, le damos mucha importancia a esa cercanía. Es curioso como este tema se puede trabajar con diferentes herramientas. Observamos, de hecho que, en la etapa de educación infantil, una de las cuestiones que más propiciaban esa conexión eran

Todos los cambios provocados por la COVID-19 han hecho que los centros educativos realicen diversos planes para afrontar los diferentes escenarios. Estas decisiones suelen implicar cambios de horarios, dedicaciones diferentes y nuevas metodologías. En nuestro caso, la decisión que tomamos fue establecer un escenario único donde, independientemente de las condiciones, podamos mantener los horarios, el proyecto educativo y la creatividad del alumnado.

4.2.1. Un mismo marco para los diferentes escenarios

Para conseguirlo basamos todas las actuaciones en nuestro proyecto educativo. Obviamente hay diversas actividades cuya realización puede resultar diferente en modalidad en línea. Para afrontar ese reto no realizamos un cambio de actividad ni un cambio de horarios. Tampoco un cambio de metodología. Simplemente transformamos los escenarios y las herramientas. Nuestra gran preocupación no fue tanto repensar la identidad del centro para el nuevo escenario, sino cómo llevar nuestra identidad de centro al escenario nuevo. Y lo conseguimos confiando en que nuestra visión de la educación podía ser exportable a cualquier nueva situación.

Con ese concepto, los escenarios de presencialidad, semipresencialidad y confinamiento se basaban en la misma organización horaria. El trabajo cooperativo se lleva a cabo mediante *portfolios* compartidos, el trabajo individual mediante *portfolios* digitales, la comunicación mediante tableros de tareas compartidas y mapas de proceso. La comunicación con nuestros estudiantes se establece a través de videollamada, la generación de contenidos asíncronos in-

cluyen contenido audiovisual variado y la publicación de contenidos ha mantenido el ritmo en los tres escenarios.

Esta cuestión, que podría parecer singular, permite mantener una misma organización de forma constante. Hacerlo de esta forma da seguridad, tranquilidad y respaldo a toda la comunidad educativa, que tienen la confianza en la continuidad del trabajo educativo del centro.

4.2.2. Problemáticas de cada escenario y soluciones tecnológicas

Las propuestas tecnológicas son las mismas, pero con diferentes enfoques.

Tanto el escenario presencial, como el escenario de confinamiento son bastante similares. Los procesos de diálogo e investigación se gestionan en el escenario de confinamiento a través de las videoconferencias. Los espacios de trabajo virtuales son los mismos en ambos casos.

Donde se produce un uso diferente de las herramientas es en el escenario semipresencial. Analizando las diversas opciones para poder impartir la clase presencial y, simultáneamente, retransmitir la clase a otro grupo de estudiantes, vimos que debíamos buscar una opción que nos permitiera ofrecer la mejor calidad de imagen y sonido. Ante esta disyuntiva una opción habría sido invertir en caros equipos que permitieran instalar videocámaras y microfónica en cada una de las aulas. Esta opción, si queremos ofrecer calidad, era bastante compleja por varias cuestiones. En primer lugar la recepción de sonido y la calidad de la imagen que se tomaba de la pizarra podrían ser poco adecuadas, salvo que se realizara una inversión realmente grande. En segundo lugar, dejaría tremendamente limitado el espacio de movimiento del docente que, cada vez que se acercara a un grupo dentro de su aula burbuja, tendría que salir de la imagen y, además, los estudiantes que se encontrasen en casa dejarían de escuchar adecuadamente a sus docentes. La opción que tomamos fue retransmitir desde los propios dispositivos portátiles que usaba el profesorado. Utilizar *iPads* nos permitía retransmitir su pizarra virtual, la imagen del docente y el sonido desde el propio micrófono. De esta forma, la calidad es buena y la movilidad es total al estar trabajando de forma inalámbrica. Cuando se necesita utilizar más superficie de escritura, es posible usar la cámara del dispositivo para enfocar a la pizarra, a un documento o montar el mapa mental con la aplicación mientras se dialoga con los estudiantes y se establece el seguimiento de los procesos de investigación. Todas estas opciones nos permiten trabajar

de una forma efectiva, generando el ritmo de trabajo más fluido posible.

Los problemas fundamentales que nos hemos encontrado están, en nuestro caso, relacionados con las dificultades de red y con la instalación eléctrica que, debido a problemas estructurales no resueltos, han generado bastantes inconvenientes.

5. No nos olvidemos de la magia

Ante una situación difícil que transforma la sociedad y que impone cambios, es importante tomar medidas urgentes. Esas medidas normalmente están relacionadas con el ámbito de la organización y de la gestión de los centros, pero no podemos olvidar que la educación es mucho más que afrontar una serie de escenarios, es un motor vital para miles de personas. Todo lo que hacemos repercute en nuestros estudiantes y no solamente en el ámbito académico. El cuidado de las emociones, la capacidad para motivar y sorprender es ahora más importante que nunca. De poco sirve preocuparse por el contenido sin entender que el alumnado necesita cercanía, comprensión y una chispa que les haga ilusionarse.

Por eso los docentes, más que nunca, tienen una responsabilidad enorme. No se trata solamente de preocuparse por el contenido, hay que mirar más allá. Cuando aprendemos de una forma competencial somos capaces de aplicar el conocimiento y, en este caso, el conocimiento debe aplicarse a un escenario radicalmente distinto al que habíamos conocido hasta ahora. Preocuparse por el bienestar del alumnado, saber cómo motivarles en una situación así, debería ser el verdadero reto al que dirigir la mayor parte de nuestros esfuerzos.

5.1. Necesitamos conexión y emoción. Necesitamos acompañamiento

Los centros educativos son un espacio de socialización totalmente necesario para el desarrollo de nuestros niños y niñas. Sin embargo, esto es mucho más difícil cuando la situación sanitaria impone una serie de medidas que la dificultan. Cumplir con la distancia social, vigilar un estricto sistema de prevención y conectar con el alumnado de una forma eficiente no es sencillo. Por eso, más que nunca, necesitamos que la emoción y la conexión entre los miembros de la comunidad sea una prioridad en los centros.

Para propiciar esa cercanía es importante partir de la situación emocional del alumnado. Debemos construir sobre sus esperanzas y sus miedos. La conversación, la palabra, es más importante que nunca. Sabemos que no hay nada tan eficiente como la co-



municación presencial, pero debemos hacer el esfuerzo por mantener esa conexión en la situación que vivimos. Cuanto más lejos estemos, más necesario será sentirnos cerca.

5.2. *Cómo la tecnología puede hacer que la escuela flote en tu habitación*

Una de las cuestiones que siempre nos ha interesado del trabajo docente es la capacidad que tenemos para sorprender con el conocimiento.

Ese espacio de magia siempre debe estar abierto en nuestras mentes; debemos propiciar que los niños y niñas se sientan maravillados con los nuevos aprendizajes o las nuevas herramientas.

La capacidad de sorpresa del ser humano, la curiosidad, es algo que siempre debemos tener presente a la hora de diseñar nuestras actividades docentes. Si lo tenemos en cuenta la educación puede ser algo fascinante. Cuando analizamos las actuaciones de los docentes que tienen buenos resultados con sus estudiantes, siempre hay pautas que se repiten. La forma de trabajar en clase tiene, en todos ellos, una poderosa narrativa. Una forma de contar las cosas, de maravillarse con la historia, que se convierte en el motor para la curiosidad. Todos mantienen un fuerte respeto por el alumnado y, por eso mismo, consideran que darle un papel más activo es algo natural en su proceso de aprendizaje. Estas cuestiones, que deberían ser evidentes, pueden extrapolarse a cualquier nueva actuación que implique tecnología.

Cuando empezamos a trabajar con realidad aumentada, siempre lo hicimos a través de una narrativa. No se trataba de conseguir que los estudiantes conocieran esa nueva tecnología, sino de presentarla como parte de un proceso de trabajo coherente con el desarrollo de las clases y, además, motivador.

Impartir contenido con una nueva herramienta puede ser estimulante la primera vez, pero a partir de ahí lo que cuenta es cómo se ha diseñado la actividad y de qué forma puede impulsar el aprendizaje. Una de las cuestiones que siempre debemos plantearnos al introducir una nueva tecnología es cómo lograr que estos principios se puedan aplicar. La narrativa, la motivación y la participación tienen muchas formas de conseguirse, pero precisamente por eso debemos tomarle el pulso y preguntarnos cómo se puede convertir en un instrumento útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay nada peor que utilizar la tecnología como una moda, de forma descontextualizada y sin ningún tipo de impacto real.

Cuando empezamos a trabajar con realidad aumentada, buscamos la posibilidad de preparar unidades para que el propio alumnado pudiera explorar el contenido y crear sobre él. Nos interesaba que se convirtiera en una herramienta más para su creación activa. Por eso, precisamente, tras la presentación contextualizada, intentamos que ellos mismos la incorporasen como una herramienta más para su creatividad.

Utilizamos escenarios de aprendizaje flotantes, diseñando cada experiencia para que fuera navegable en el espacio, para que sus casas se pudieran llenar con iniciativas pedagógicas del centro. Después, el objetivo fue que ellos mismos generasen contenido audiovisual a partir de las propuestas. Fue divertido recibir el *feedback* de algunas familias que nos contaban cómo sus hijos iban buscando las lecciones que flotaban en la cocina, en el salón, en sus dormitorios. De esta forma derrumbamos los muros físicos del aprendizaje para llevar la exploración al lugar donde ellos desearan.

5.3. Comunicación transmedia, hologramas y realidad aumentada

Una de las cuestiones que más hemos trabajado es la de establecer una relación clara entre todas las dinámicas que se llevan a cabo en el CEIPS Santo Domingo. Precisamente por eso, las distintas propuestas tecnológicas están pensadas para compensarse e integrarse en el flujo de trabajo diario de las aulas. La comunicación transmedia, en sus diversos canales, ha sido la apuesta más fuerte del centro. Este esfuerzo nos ha permitido asentar una dinámica en la que los estudiantes son capaces de aprender con sus creaciones, pero también de generar una gran cantidad de contenido curricular que sirve para repasar y ampliar en cualquier momento. Además, el hecho de que se haya prescindido de los libros de texto, utilizándose material curricular interactivo preparado por los estudiantes y el profesorado, permite que nuestro alumnado pueda contar con propuestas personalizadas. Si alguien quiere profundizar puede acceder al contenido de su interés, aunque forme parte de otros niveles del centro. Si algún estudiante necesita repasar, puede encontrarse con vídeos, audios, mapas mentales y artículos para que revise lo que necesite.

Todas estas posibilidades abren el camino hacia un aprendizaje cada vez más individualizado que, apoyándose en la tecnología, permite facilitar el trabajo al alumnado con altas capacidades o con necesidades específicas de apoyo educativo. Con la realidad aumentada se ha realizado también un trabajo integrado con las asignaturas, ya que muchos de los escenarios que planteamos forman parte del trabajo curricular. Los hologramas tienen un uso bastante más puntual, puesto que sobre todo sirven para presentar activi-

dades o propuestas concretas. Aunque hemos realizado iniciativas muy diversas, su uso fundamental ha estado dirigido a actividades literarias y artísticas.

6. Conclusiones. En busca del futuro que nos pertenece

La reflexión sobre el futuro de la educación ha de ser una reflexión conjunta que incluya a docentes, administraciones, estudiantes y familias. La velocidad a la que se suceden los cambios tecnológicos, así como la variedad de tendencias en continua transformación, hacen muy difícil realizar predicciones. Sin embargo, sí podemos apuntar algunas tendencias que previsiblemente tendrán un mayor peso en el futuro.

Ahora mismo no solamente disponemos de una gran cantidad de datos sino que la forma en que la información fluye ha cambiado por completo. La generación de redes donde la comunicación se realiza de forma radial, hace que sea difícil contrastar las fuentes, así como encontrar opiniones opuestas dentro de entornos sociales generados por inteligencia artificial. Como educadores, no podemos quedarnos en el desarrollo del pensamiento crítico. Debemos abrir una reflexión con nuestros estudiantes sobre cómo se forman las opiniones y el peso que las redes, los entornos y las nuevas plataformas tienen en ese ámbito.

También sabemos que la tecnología nos va a permitir fomentar propuestas individualizadas de aprendizaje. La necesidad de contar con un enfoque más competencial y un currículum más flexible se está convirtiendo ya en una exigencia para conseguir afrontar los retos del presente. El análisis, la creatividad y la capacidad para trabajar en equipo cobran cada vez más importancia. Nuestros centros cuentan con un personal muy formado, pero debemos pensar que la formación, en estos momentos, es más continua que nunca. No podemos dejar de tomarle el pulso al presente porque el presente es cada vez más efímero.

Tenemos por delante un enorme desafío. El cambio social, cultural y económico hacen urgente el cambio educativo. Y la educación, una vez más, debe afrontar la responsabilidad de diseñar el futuro que queremos como sociedad.

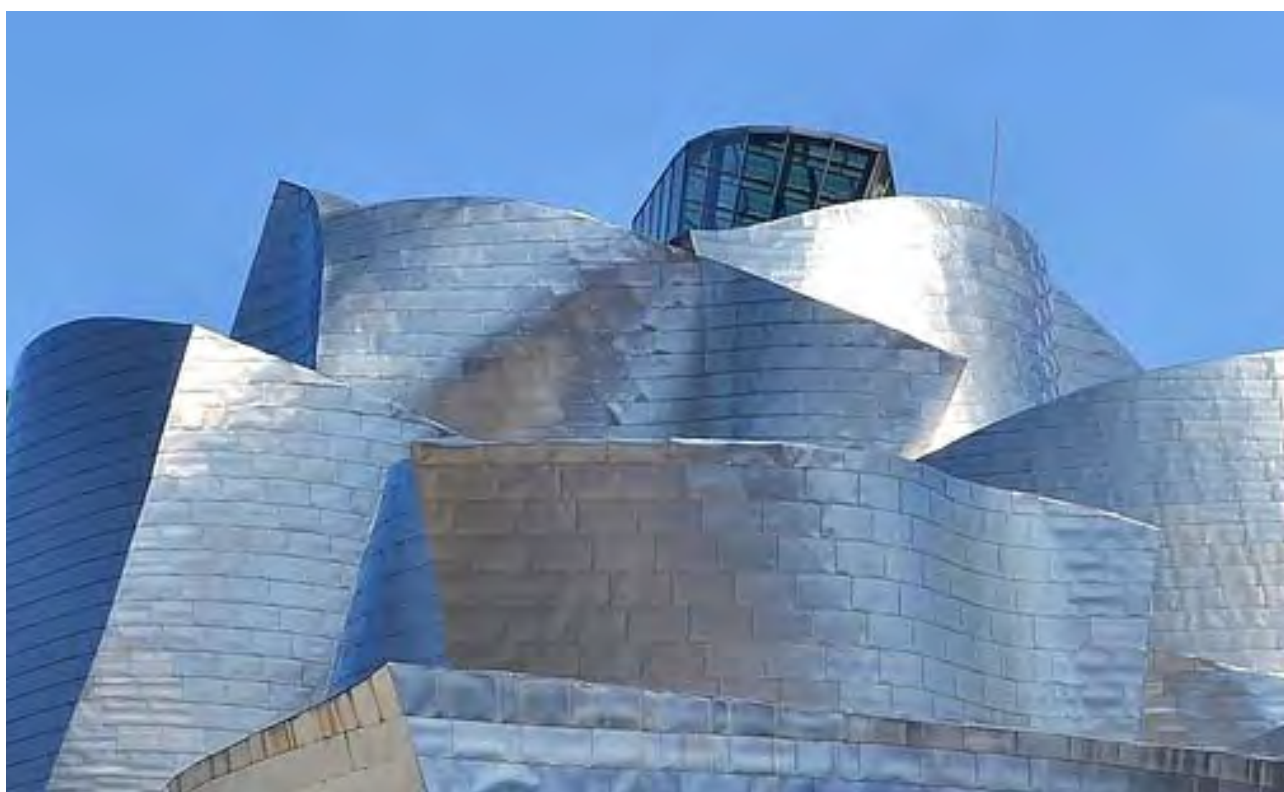
El autor

Óscar Martín Centeno

Director del Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Santo Domingo, de Algete (Madrid). Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Licenciado en Historia y Ciencias de la Música y Diplomado en Magisterio Musical.

Ha publicado varios libros por los que recibió diversos premios. Cuenta con diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y ha realizado conferencias para numerosas universidades europeas, fundaciones y empresas. Ha diseñado proyectos educativos para entidades como el Museo Reina Sofía o el Museo Thyssen-Bornemisza entre otros.

Ha puesto en marcha diversos proyectos de innovación relacionados con la educación y la comunicación a través de diferentes herramientas tecnológicas. Ha impartido numerosos cursos sobre innovación, comunicación y el ejercicio de la función directiva, fomentando propuestas sobre el modelo de liderazgo más adecuado para la nueva sociedad de la información.





Anish Kapoor (2009). *Tall tree and the eye*. Museo Guggenheim, Bilbao.

Museo Guggenheim (Bilbao, 1997)

El Museo Guggenheim Bilbao es obra del arquitecto canadiense-americano Frank Gehry y representa un magnífico ejemplo de la arquitectura más vanguardista del siglo XX. Con 24.000 m² de superficie, de los que 9.000 m² están destinados a espacio expositivo, el edificio representa un hito arquitectónico por su audaz configuración y su diseño innovador. En conjunto, el diseño de Gehry crea una estructura escultórica perfectamente integrada en la trama urbana de Bilbao y su entorno.

Para la piel exterior del edificio, el arquitecto eligió el titanio. El acabado de las cerca de 33.000 finísimas planchas de este material consigue un efecto rugoso y orgánico, al que se suman los cambios de tonalidad según la atmósfera reinante. El exterior del Museo presenta diferentes configuraciones desde las distintas perspectivas y sirve también para la exhibición artística, albergando piezas de creadores como Louise Bourgeois, Eduardo Chillida, Yves Klein, Jeff Koons, Anish Kapoor o Fujiko Nakaya.

Frank Gehry (Toronto, 1929)

Está considerado como uno de los arquitectos más importantes e influyentes del mundo, y es internacionalmente célebre por su arquitectura personal. El Museo Guggenheim Bilbao es una de sus obras más conocidas. Estudió en el College of Architecture de la University of Southern California, y, entre otros reconocimientos, en 1989 recibe el Premio Pritzker, otorgado por la Hyatt Foundation, o el León de Oro a su trayectoria profesional en la Bienal de Venecia de arquitectura.

Entre sus obras destaca el Centro para las Artes Visuales de la Universidad de Toledo, Ohio (1990–1992); la escultura de acero inoxidable con forma de pez situada en el Puerto Olímpico de Barcelona; el edificio Nationale-Nederlanden, en Praga (1992–1996); el edificio Neue Zollhof en Düsseldorf y el Vontz Center for Molecular Studies, Universidad de Cincinnati en Ohio; el Solomon R. Guggenheim Museum de Nueva York; el Walt Disney Concert Hall, en Los Ángeles; el Museo Puente de Vida, en Panamá; la Fondation Louis Vuitton, París; las bodegas y hotel Marqués de Riscal, en Elciego, Álava (1998–2006) o el Museo Guggenheim Abu Dhabi.

Anish Kapoor (Bombay, 1955)

Escultor británico nacido en la India. Ha vivido y trabajado en Londres ciudad donde estudió arte a principios de la década de 1970, en el Hornsey College of Art y más tarde en la Chelsea School of Art Design. Es uno de los artistas más influyentes de la época, creando esculturas abstractas con diferentes materiales tales como hormigón, tiza, fibra de vidrio, pigmentos, piedra, fieltro y acero inoxidable. El Guggenheim adquirió una de estas obras, *Tall tree and the eye*, una escultura formada por 76 esferas de acero inoxidable de 14 metros de altura.



EN UN NUEVO DÍA HE DESPERTADO

WAKING UP TO A NEW DAY

Cristina Fornet Ausina

Vicent Gracia Pellicer

M.^a Teresa Sempere Roig

CEIP Verge dels Desemparats. (Oliva - Valencia)

Resumen

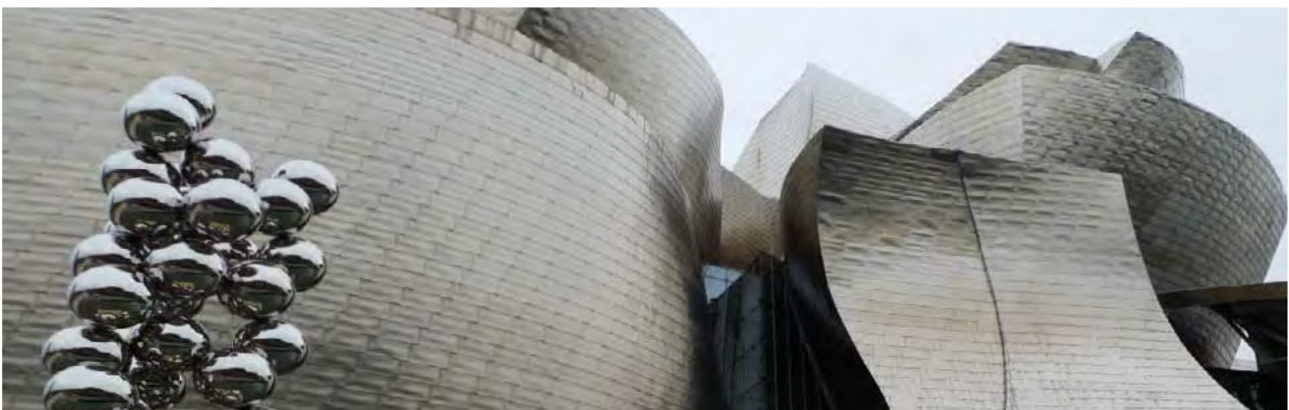
Este artículo pretende mostrar el proceso de creación de un musical escolar, realizado con mucha ilusión y pocos medios. Este musical, en el que participa todo el alumnado que finaliza etapa educativa, se enmarca dentro de los proyectos que realiza el centro. El CEIP Verge dels Desemparats es una escuela pública de educación Infantil y Primaria, de tan solo una línea, ubicada en la localidad de Oliva, al sur de la Comunidad Valenciana. Inesperadamente, una circunstancia lo cambia todo. El centro ha tenido que superar muchos obstáculos a lo largo de su historia y, de acuerdo con nuestra filosofía, se planteó transformar la crisis sanitaria provocada por la pandemia en una oportunidad. Se trataba de un nuevo reto y, con esfuerzo y la participación de las familias, conseguimos un resultado mucho mejor que el que inicialmente estaba previsto. Así pues, bienvenidas las crisis si nos hacen crecer.

Palabras clave: musical, inclusión, crisis, oportunidad, alumnado, tutoría, acompañamiento, familia, educación.

Abstract

This article outlines the process of creating a school musical, carried out with great enthusiasm and limited resources, which is part of the school's educational project. CEIP Verge dels Desemparats is a small public school located in a small town in the south of Valencia. All the students in transition from one educational stage to the next take part in the musical. But, unexpectedly, the crisis caused by the pandemic changed everything. Over the years, the school has been through a lot of difficulties and has overcome a number of obstacles. For this reason, the public health emergency caused by the COVID-19 pandemic was seen as an opportunity to innovate and achieve something new. We were confronted to a new situation, and a much better result than planned was achieved. So, we strongly believe that crisis are welcome if we learn how to face the challenges and they make us grow.

Key words: musical, inclusion, crisis, opportunity, pupils, tutoring, accompaniment, family, education.



I. Introducción

Oliva es una ciudad costera de unos 25.000 habitantes. El CEIP Verge dels Desemparats es una escuela pública pequeña, con diez unidades, tres de educación infantil y siete de educación primaria que actualmente acoge 236 alumnos y alumnas. Está situado en la parte norte de la ciudad y tiene una historia muy peculiar, que vamos a intentar resumir para facilitar un contexto que ayude a interpretar nuestro trabajo.

El centro tiene alrededor de 80 años de vida, y estamos investigando para confirmar la fecha de apertura. Sabemos que se diseñó en tiempos de la República. Después de la Guerra Civil, y hasta hace unos 25 años, ocupó diferentes espacios siempre en un estado precario, incluso en algunos momentos las dos etapas de infantil y primaria estaban situadas en edificios diferentes, con una importante disminución del alumnado, hasta el punto en que desapareció del mapa de centros que se desarrolló a partir de la LOGSE.

En ese momento las maestras del colegio comenzaron a escolarizar allí a sus hijos e hijas y se constituyó la Asociación de Familias. En esta etapa se inició la línea educativa en valenciano como lengua vehicular. Al poco tiempo, terminó la construcción del nuevo instituto, el actual IES Gregori Maians, y el alumnado se trasladó a esas nuevas instalaciones, quedando esta infraestructura vacía. Con la ayuda de las familias, ese mismo verano se comenzaron a utilizar de nuevo las antiguas dependencias del instituto, consiguiendo reagrupar el centro y disponer de instalaciones.

Y así, nuestra escuela empezó a remontar hasta la actualidad. Con esfuerzo, tesón y la colaboración de toda la comunidad educativa, el CEIP Verge dels Desemparats ha conseguido ser el centro más demandado de la localidad. Conscientes de la necesidad imperiosa del mantenimiento de las viejas instalaciones y dependencias, se han llevado a cabo numerosas intervenciones para transformar los espacios en lugares habitables, acogedores, seguros y confortables.

Entre los distintos proyectos se han realizado diversas intervenciones artísticas con murales, grafitis, esculturas, la construcción de un huerto escolar —que se ha ampliado varias veces—, zonas verdes sustituyendo el asfalto por alcorques para árboles, la creación de una zona con troncos en el patio de primaria o la transformación del patio de infantil.

Al mismo tiempo, se han ido implementando diferentes proyectos de innovación educativa (con algún premio), se ha participado en varios programas Erasmus (con movilizaciones en Reino Unido, Dinamarca, Italia, Finlandia, Portugal, Bélgica, Francia), y en dife-

rentes investigaciones educativas, y algunas de ellas se han publicado.

En toda esta historia siempre ha imperado un objetivo: qué podemos hacer por nuestro alumnado. Incluso en los momentos más precarios, con menos estudiantes y peores condiciones, el principio de la escuela ha sido ese.

Para aplicar este principio es necesario escuchar y hacer partícipes y cómplices a todos los sectores de nuestra comunidad.

1.1. El musical

El musical usa como forma de transmisión una serie de frecuencias armónicas, con el fin de conectar mejor con el público. Podemos afirmar que la afinación de los países armónicos es más correcta que la de los países inarmónicos, puesto que la frecuencia de afinación no es la misma. El problema suele ser que uno a veces vive como clarinete y no consigue ver que realmente es oboe. Así que anda afinando un instrumento que no es suyo con todo lo que ello conlleva: intensidad, calidad, timbre, tonalidad y color.

Un musical es un ejemplo de un gran trabajo de correcta afinación: como el vuelo de un avión. El atrevimiento de dar vida a un sinfín de longitudes de onda diferentes. Tiene la capacidad de unirlo todo: el lenguaje musical con el textual y el gestual, y con la danza. Digamos que el intérprete va navegando por la trama de una historia cuyos comportamientos son la música. Música que se canta y se danza, pero que también se habla, y que siempre está al servicio del *tempo*. Los conceptos están expresados con libertad, pero la complejidad de una trama viene siempre puesta «entre comillas» porque ha de ser sintetizada y matizada en un espacio de tiempo.

El trabajo en equipo simula un partido deportivo, en el que todas las partes se ponen de acuerdo para un buen espectáculo lleno de adrenalina. La afinación de las partes es la afinación de todos los elementos físicos de la historia: desde la quietud de un módulo escénico hasta el movimiento imparable de los pies de un bailarín. Las cuerdas del violín y las cuerdas vocales de quien canta.

Parecería más bien un milagro que se lleva a cabo de la forma más estudiada posible para que funcione durante un par de horas o unos cuantos minutos. Un mundo, un tiempo que se crea y se va desgastando hasta su final.

El ser humano siempre ha deseado no estar presente todo el tiempo consigo mismo, porque ama y bebe de las aguas de la contemplación del otro. El espectador está a su vez en sintonía desde la oscuridad

con el relato que se le cuenta, como sucediera con el mito de la caverna, donde se observaban las sombras proyectadas en la pared gracias al fuego.

Precisamente porque la ilusión ocupa un fundamento crucial en el proceder de nuestra salud, los músculos exclaman sus impulsos cuando se trata de expresar. Y en el musical, mediante el lenguaje de las vibraciones, los efectos pasan directamente al inconsciente.

El musical es un atrevimiento loco pero muy matemático de cómo todo tiene que ponerse de acuerdo. Todo y todos. Todo referido a cada una de las partes del cuerpo, y todos referido a todas las personas que intervienen. Y esto tiene un efecto perdurable, más allá del tiempo. Por ejemplo, en el vídeo¹ en el que Marta Cinta, la que fuera primera bailarina del ballet de Nueva York, y que en el momento de la grabación estaba con un alto grado de Alzheimer, recuerda lo que siempre fue. Sus músculos comprimidos crean un nuevo sentido y se ponen a trabajar.

La complejidad y la belleza se acrecientan cuando nos damos cuenta de que, aunque somos semejantes, tenemos cada uno un territorio muy particular que procede de nuestros recuerdos emocionales esenciales. De ahí que, como dijimos antes, una persona sea quien tenga que estar al servicio de una historia que nos incluye a todos.

El ejercicio de unir leopardo con grillo, nube con persiana y oboe con pandereta, es el arte de generar vida en donde no había manantial. La música empodera las partes y las agita para que suenen todas a una. El ecosistema sonoro organiza una partitura de puertas abiertas.

1.2. Presentación

Hasta hace unos quince años, como en muchas escuelas, el curso escolar finalizaba con la realización de un festival, que consistía en la representación de diferentes coreografías en *playback* adaptadas a cada uno de los niveles, como una demostración de habilidades artísticas. Poco a poco pasó de ser un proyecto agradable a convertirse en una obligación para el profesorado y el alumnado. Por tanto, rompiendo con la tradición, se decidió suspender esta actividad. El trabajo sin sentido no cabe en nuestra escuela.

Una maestra de educación física se incorporó al centro con una propuesta de trabajo por proyectos en su área. Todas las actividades se realizaban siguiendo un hilo conductor que se iba hilvanando con las propuestas del alumnado. Una de ellas, realizada por las alumnas de sexto, consistía en expresar los con-

tenidos que se iban a trabajar acompañándolos de música².

Paralelamente, uno de los proyectos que se realiza en la escuela es el de la tutorización. En una de las clases de educación física en la que los estudiantes de 6.º practicaban el baile que habían aprendido, invitaron a sus tutorados (de 5 años) para asistir de público, y terminaron todos bailando. En ese momento nos dimos cuenta de la cantidad de contenidos extracurriculares que estaban apareciendo en escena, por lo que no podíamos despreciar esa sinergia surgida y decidimos representarla para el resto del alumnado de la escuela. Tanto disfrutaron los alumnos y alumnas con este trabajo que empezamos a darle forma para integrarlo en nuestros proyectos educativos³.

Nos preguntábamos por qué hacíamos un musical. Pues porque surgió así, como tantos otros proyectos de la escuela: escuchando, haciendo y disfrutando.

1.3. Orquesta

Se trataba de una coreografía sin más, y era necesario darle forma de musical. Acordamos que este acto se realizaría a final de curso, se representaría en el teatro municipal –el Olimpia– y los intérpretes serían los estudiantes que finalizaban la etapa. En él se trabajarían, aparte de los contenidos de diferentes áreas (historia, arte, música, educación física), aspectos esenciales para la persona como el compañerismo, la ayuda, el respeto, la diversidad o la inclusión.

A principio de curso se reunieron en asamblea los grupos implicados junto con los tutores y especialistas que iban a participar. Entre todos y todas se decidió el tema sobre el que se iba a construir la historia..

A partir de ese momento, mediante *brainstorming*, se fueron definiendo y concretando los diferentes *sketches* que se iban a representar. Este proceso se realiza de forma asamblearia: todas las ideas que se aportan son válidas (tanto las del alumnado de infantil como las de los de 6.º o las de los docentes). Mediante un proceso de debate y consenso se escogen las siete u ocho escenas que conformarán el musical.

Para entender el proceso de trabajo, vamos a poner de ejemplo cómo hacemos un musical. Concretamente, para el curso 2019-2020 decidimos contar la historia de la educación desde los años 40 hasta la actualidad.

Así pues nos planteamos el reto de narrar ocho décadas y realizar una escena para cada una de ellas. Nuestro alumnado mostró mucha curiosidad por co-

1. < <https://youtu.be/owbluWDg3QM> >

2. < <https://youtu.be/-tjYN-eG1zk> >

3. < <https://www.cpdsemparats.info/projectes> >

nocer cómo era la escuela en tiempo de los abuelos, por lo que hicimos un trabajo de investigación, preguntando a los mayores de nuestras familias.

También invitamos a un grupo de maestros y maestras jubilados que nos contaron cómo era la escuela a la que ellos asistían y en la que ejercieron después.

Con la información necesaria establecimos un esquema de trabajo que contemplaba este recorrido:

- Década de los 40: la tristeza.
- Década de los 50: la represión.
- Década de los 60: se abre una ventana.
- Década de los 70: la ruptura con todo lo anterior.
- Década de los 80: todos los proyectos son posibles.
- Década de los 90: cada cual expresa su manera de ser.
- Década de los años 2000: las nuevas tecnologías lo impregnan todo.
- Década de los años 2010: nos conectamos a través de las redes sociales.

1.4. Cantantes y bailarines: el acompañamiento

En el momento más complejo del musical contamos con las aportaciones de las familias, y conseguimos incrementar los registros musicales, escogiendo de manera crítica las canciones que serían más adecuadas⁴.

Hemos hablado del acompañamiento de los mayores a los pequeños. Pero, ¿de qué se trata? El libro *Consejos, la escucha que no se da* nos pareció una propuesta muy interesante y decidimos ponerla en práctica. La idea era que los niños y niñas de cinco años ayudasen a integrarse en la escuela a los que entrasen con tres años, dándoles consejos útiles. Después de varios años de practicar las tutorías entre iguales y viendo el buen resultado (como por ejemplo la desaparición de los accidentes en el patio, puesto que los mayores estaban cuidando de los pequeños), quisimos trasladarlo al resto de tutorías y creamos un sistema mediante el cual todos los cursos contarán con un apadrinamiento.

Así, el alumnado de 5 años, tutoriza a los de 3; los estudiantes de 3.º y 4.ª curso a los de 1.º y 2.º; y los de 5.º y 6.º curso a los de 4 y 5 años. Estas tutorías se usan para varios fines: desde el apadrinamiento lector hasta el acompañamiento en salidas y excursiones.

En el caso del musical, que es la actividad que nos ocupa, el alumnado que termina cada una de las etapas se despiden con esta representación: los estudiantes de primaria que comienzan el instituto, y los que concluyen la etapa de infantil y comienzan la educación primaria.

Este trabajo de acompañamiento es recíproco, pues los mayores ayudan a los pequeños enseñándoles los movimientos artísticos o los lugares de colocación en el escenario. Y los pequeños ayudan a los mayores con su desparpajo, dando lugar a escenas con gran complicidad donde se puede observar cómo van creciendo como personas.

Además, en las clases de infantil se establecen cuatro equipos y se aprovecha esta organización para que el grupo de 6º también forme cuatro equipos, en función de su tutorado. Esta estructura de equipos nos permite que cada uno de los intérpretes aparezca de manera equitativa.

Así, hay algunas escenas en las que aparece todo el grupo –normalmente la de inicio y la del final–, otras en las que aparece solo uno de ellos y otras en las que aparecen dos grupos.

1.4.1. *Another brick in the wall*

En *Another brick in the wall* de Pink Floyd, por ejemplo, representamos la necesidad de cambio en la educación del final de los 70⁵.

Con la estructura organizada se monta, por ejemplo, la escena de los años 70, con este tema de Pink Floyd *Another brick in the wall* (Otro ladrillo en el muro). Se ha escogido esta pieza por su complejidad, puesto que muestra un mundo en el que no han vivido los niños y niñas, y una situación con un gran punto de inflexión para la educación. En esta historia los protagonistas están hartos de que no se acepte a las personas en su diversidad y por ello se rompen los muros y se abre un mundo nuevo. Para poder trabajar con el alumnado, primero intentamos que entendiesen los procesos históricos que tenían lugar en la época y las emociones que se vivían. Hasta este momento no conocen el videoclip, solo han escuchado la música. Esto facilita las posibles interpretaciones y la toma de decisiones, fomentando así su creatividad.

Utilizando la técnica del *brainstorming*, se van haciendo propuestas y se debaten hasta que se opta por la más adecuada. Para esta pieza en concreto, los intérpretes irían saliendo en formación militar, siguiendo todos el mismo paso, con una caja de cartón en la cabeza –con agujeros para poder ver– y al llegar

4. < https://youtu.be/Uw_NRJdGOI4 >

5. < <https://youtu.be/YR5ApYxkU-U> >

al borde del escenario construirían un muro con las cajas que después derribarían dejando pasar una potente luz.

Con ello queríamos mostrar que, desde el punto de vista de la educación de aquella época, todos debíamos ser iguales, que no se aceptaban diferencias ni desviaciones, que no importaba quién eras ni qué sentías, ni cuáles eran tus emociones. Todos eran iguales, como otro ladrillo del muro. Pero de repente aparecen un par de individuos que se rebelan contra el sistema y no llevan sus cajas en la cabeza, e incitan al resto del grupo a deshacerse de sus miedos y a dejar florecer su creatividad, momento en el que se rompe el muro y se inunda el escenario de una potente luz que representa esta explosión de libertad.

Tanto en esta como en las otras escenas que montamos, nuestra intención es que no haya distinciones entre lo que realizan los mayores y los más jóvenes. Por el mayor control del espacio, los grandes ayudan a situarse a los pequeños, pero ambos realizan los mismos movimientos durante la representación. Este trabajo se lleva a cabo en alguna sesión de educación física o de tutoría. A medida que se aproxima el día del evento, se dedica más tiempo a su preparación e incluso se aprovecha el horario de otras materias como lengua, música, ciencias sociales y arte, para redactar la escaleta con los diálogos e intervenciones o preparar los decorados y los montajes audiovisuales. Como se trata de un proyecto multidisciplinar, se participa desde las diferentes áreas aportando cada una el contenido más apropiado.

1.5. Dirección

De repente sucedió lo que nadie esperaba: la pandemia y el confinamiento que nos encierra en nuestras

casas. Es como si apareciese el antagonista para llevarnos la contraria. Se había establecido un esquema, un guion, se había dedicado mucho tiempo al ensayo y a las coreografías de varias escenas... y todo se desmoronó.

Echando la vista atrás, realmente fue muy positivo, pues nos hizo salir de la rutina y buscar la mejor solución. En el CEIP Verge dels Desemparats siempre se intenta aprovechar cualquier circunstancia de la mejor manera posible, y decidimos adaptarnos a la nueva situación, porque la verdadera riqueza estaba en lo que sucedía en cada momento. Finalmente, se acordó que la mejor solución sería transformar el musical en un videoclip, en una película que narrara los hechos que estábamos viviendo aportando nuestro punto de vista.

Elaboramos un nuevo guion que iba recogiendo nuestras emociones, y cada suceso nuevo lo incorporábamos construyendo poco a poco «la película de nuestras vidas».

El punto de partida narraría cómo, cuando todo iba bien, se produjo una explosión que provocó en nosotros tristeza y rabia. Esa era la situación que estábamos viviendo, y las noticias anunciaban que no volveríamos a la escuela durante el resto del curso. Ahí es cuando nos planteamos rehacer nuestro proyecto. No tenía sentido trabajar con algo, como el supuesto 80 aniversario de la escuela, que se había vuelto insignificante en ese momento. Nuestras preocupaciones y las del alumnado tenían que aflorar para dar salida a toda esa rabia y frustración.

Aquí empieza nuestro nuevo musical. Estábamos tristes, solos, aislados en nuestras casas, no sabíamos qué iba a pasar, era como una gran crisis. Pero una



crisis tiene dos facetas: el peligro y la oportunidad. Desde la escuela no podíamos ofrecer la salida de la tristeza, sino la de la oportunidad, una muestra de «también esto pasará».

Lanzamos una pregunta: ¿qué podemos hacer? Unos inventaron retos, otros canciones, otros juegos, otros cuentos. Cada persona, desde su creatividad, buscó una salida que compartió con los demás. En la web de la escuela iban apareciendo multitud de propuestas y experiencias lanzadas desde las familias para compartir con el resto de la comunidad educativa.

De alguna manera se fundieron las propuestas de la escuela y de las familias, con el hilo argumental del musical, ahora ya reconvertido en una pieza para ser lanzada por *YouTube*, aunque todavía no teníamos definida la forma.

Como el musical iba a ser virtual, propusimos a las familias que enviaran el material audiovisual que reflejara todas aquellas propuestas: fotos, vídeos... Poco a poco íbamos recopilando ese material de manera organizada y controlando la participación de todos y cada uno de los niños y niñas, de todas y cada una de las familias.

Garantizar la participación es importante para el centro. Si en la escuela presencial no dejamos a nadie atrás, en la escuela virtual tampoco. Si en el musical presencial todos y todas participan, en el musical virtual también. Pero no todas las familias tienen las mismas posibilidades técnicas, ni la misma disponibilidad para realizar actividades. Esto no podía ser un inconveniente. La escuela, compensadora de desigualdades, debía ofrecer soluciones, y así lo hicimos. Ayudamos a cada una de las familias que lo necesitaba con aquello que nos pedían: a algunas les explicamos más detalladamente qué tenían que hacer; a otras, les facilitábamos la manera de enviar el material; a otras les ayudamos a realizar las grabaciones; e incluso entre ellos se ayudaban. La distancia no es un problema cuando existe la predisposición (y el mundo digital).

De alguna manera vimos que estas propuestas tenían buena aceptación entre nuestro alumnado, y que la oportunidad emergía en las casas, aflorando la creatividad, y estábamos disfrutando con ello. Cada vez iba tomando más forma la posibilidad de realizar una película.

Observamos que, a pesar de las circunstancias, podíamos crear una burbuja de felicidad alrededor de las actividades que les proponíamos, por lo que decidimos continuar con ellas, e ir guiando los aprendizajes en ese sentido: extraer la oportunidad de las crisis. Seguramente, esto les servirá en cualquier momento de su vida, presente o futura. No podíamos consentir

que estos éxitos se diluyeran, por lo que pedimos que plasmasen esas reflexiones por escrito, en forma de diario. Esto sería otra parte del guion de la película. Y como toda película, necesitábamos un gran final.

Las experiencias forman parte de la vida de las personas. No tienen ética ni moral. Son nuestras actitudes las que las revisten de una capa de emoción, y esa emoción es la que nos hace revivir de una manera u otra. Así pues, ofrecemos desde la escuela herramientas para revestir de una manera positiva cada vivencia. Esto nos arraiga y nos empodera, nos convierte en personas más seguras y, con esa seguridad, continuamos nuestro camino en la vida. Qué gran final.

El esquema general sería el siguiente:

- Primer capítulo: Todo va bien, con la música: *Xiula. L'escola que volem*.
- Segundo capítulo: Explosión.
- Tercer capítulo: Nos sentimos tristes y con rabia. Música: *Ojalá* de Beret.
- Cuarto capítulo: Tenemos que hacer algo. Música: *Txarango-Esperança*.
- Quinto capítulo: A pesar de todo, estamos contentos, ha sido una oportunidad. Música: *Vivir* de Rozalén-Estopa.
- Sexto capítulo: Vamos a dejarlo todo por escrito, por si acaso. Música: *Escriurem*, de Miki Nuñez.
- Séptimo capítulo: Soy una nueva persona. Música *Believe*, de Imagine Dragons.

Faltaba algo que conectara todas las piezas, y al mismo tiempo le diese un toque de humor para captar la atención del espectador. Pensamos que debían aparecer algunos niños y niñas en el papel de *showman*, el presentador o presentadora. Los elegimos, no por su supuesta destreza, sino pensando en el bien que iban a recibir al realizar este papel, en cómo iba a subir su autoestima.

Pero todavía no tenemos título. ¿Cómo lo llamaremos? Como siempre, preguntamos a nuestro alumnado. Nos enviaron muchas propuestas, muchas de las cuales venían acompañadas de la palabra clave del año (COVID) y no nos gustaba que estuviese reflejado. Otro sustantivo que aparecía mucho era el del sueño. Muchos decían que era como haber vivido una pesadilla, como que estaban soñando y no se creían lo que estaba pasando.

Esto nos dio pie a pensar de nuevo todo el musical, y a explicarlo como un sueño del que nos despertamos convertidos en un nuevo hombre, en una nueva mujer. De ahí, a *En un nou dia he desper-*

tat (*En un nuevo día he despertado*). Solo quedaba un pasito.

Todo el material audiovisual estaba organizado y comprobado. El resultado estaba claro pero nuestros medios técnicos eran muy básicos para que transmitiera las emociones que allí había condensadas.

Buscando posibles soluciones, acudimos a la plataforma freelancer⁶ que contiene información sobre diferentes profesionales que realizan los trabajos más variados, y publicamos nuestra propuesta, recibiendo numerosas ofertas. Elegimos a una mujer cuyo estilo cuadraba con nuestras pretensiones y llegamos a un acuerdo. Y he aquí el resultado: < <https://youtu.be/bZUBO1bw0Gk> >.

1.6. Público

Con el proyecto finalizado, había llegado la hora de hacerlo público. Hasta el último momento estuvimos pendientes de la situación sanitaria, por si nos permitían realizar el estreno de forma presencial, en directo y con todas las familias, por ejemplo, proyectando la película en el patio de la escuela.

Había limitaciones de aforo y, teniendo en cuenta el elevando número de familias, superábamos los límites permitidos. Llegamos a valorar la posibilidad de realizar varios pases para diferentes grupos, o incluso que el estreno estuviera destinado solo a los niños y niñas.

Finalmente, y teniendo en cuenta todos estos aspectos, decidimos que se emitiera en directo, a través de *YouTube*, porque así el alumnado y sus familias podían intercambiar emociones y sentimientos sobre todo lo que estaba sucediendo.

Coincidiendo con la fecha y la hora en que íbamos a realizar el musical en el Olimpia, lanzamos el estreno en la plataforma de intercambio de vídeos. Analizando las estadísticas que esta plataforma nos ofrece, podemos extraer los siguientes datos:

- Los protagonistas eran 47 alumnos y alumnas.
- En la escuela somos unas 170 familias
- En el momento del estreno se realizaron 165 visualizaciones
- El fin de semana posterior alcanzamos las 250.
- En enero de 2021 el número de visualizaciones se había elevado a 325.
- Entendemos que la mayoría de ellas se realizaron de forma compartida, es decir, por más de una persona.

6. < <https://www.freelancer.com> >

En consecuencia, esta opción para visualizar el musical, que en un principio no nos parecía la idónea, ya que no ofrecía la opción de compartir *in situ* las emociones y sensaciones que se desprenden de un trabajo de tales características, nos sorprendió por la proyección que tuvo y la gran cantidad de público al que llegó. El hecho de no tener que ceñirse a un horario concreto para su visualización posibilita que más personas puedan acceder a él. Es más, hemos recibido comentarios muy positivos por parte de las familias que expresaban que habíamos conseguido emocionarlas. Además, poder visualizar el vídeo tranquilamente desde sus casas permitió que estas emociones aflorasen abiertamente. Un mar de lágrimas.

Por otra parte, resultaba complicado controlar los momentos de protagonismo de cada niño y niña, para que todos apareciesen el mismo número de veces y en las mismas circunstancias. Aun así, una de las niñas no estaba implicada en una parte de una escena, y la madre atentamente, y de manera educada, lo indicó. Obviamente, subsanamos el error y la publicación ya está completa.

No obstante, los comentarios constructivos de compañeros y de otras familias, no implicadas directamente en estos cursos, nos indican que algunas escenas en las que se proyectan fotografías resultan un poco pesadas y largas, o que partes de la proyección contienen demasiada información. Esto, a nuestro juicio, era necesario y es una consecuencia de nuestro objetivo: que todos los alumnos y alumnas se sintieran incluidos.

1.7. El estreno

Con los medios con los que contamos actualmente, en los que cada persona es un editor de contenidos, decidimos que entre la web de la escuela y nuestro canal de *YouTube* disponíamos de las herramientas suficientes para poder estrenar nuestra producción.

Así pues, elaboramos un plan de comunicación para anunciar la inminencia del estreno. Cada día, durante dos semanas, aparecía una nota informativa en nuestra web que indicaba que el 23 de junio a las 18.00h. se emitiría el estreno. Elegimos ese momento porque es era el día y la hora en la que hubiésemos realizado el musical en directo.

De hecho el salón estaba reservado. En Oliva solo hay un espacio adecuado para este tipo de eventos, el Teatro Olimpia, y como todas las escuelas que organizamos algún evento de final de curso, desde el inicio de cada curso escolar, cada centro reserva su día, para garantizar la disponibilidad y no coincidir con otros.



2. Mutis por el foro

2.1. Colaboración internacional

En 2008, en conmemoración del 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), se creó en Oliva una ONG: *Mestres que fan Escola (Maestros que hacen Escuela)*. Esta asociación tiene un gran arraigo en el CEIP *Verge dels Desemparats* (de hecho, la presidenta, el secretario y otros docentes del centro pertenecen a ella). Periódicamente se realizan en la escuela acciones en favor de la ONG, cuyo principal objetivo es que se cumpla el artículo 26 de la DUDH («Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita...»).

A través de las aportaciones de los socios y socias de la ONG, y de los fondos que se recogen en las diferentes actividades realizadas, se paga el sueldo del profesorado que atiende varias escuelas en el Congo. De forma especial, estamos coordinados con la escuela de San Agustín de Kinkala. Desde que comenzó esta colaboración, este es uno de los centros que mejor resultado obtiene en los exámenes estatales, incluyendo la mejor nota de un estudiante durante varios años consecutivos.

No es que nuestra ONG haga milagros pero, al asegurar el sueldo de los docentes, garantizamos la continuidad de las clases. Anteriormente la asistencia del profesorado dependía de si podían comer ese día. Tener vocación es fundamental, pero el primer objetivo debe ser garantizar la subsistencia. Esta continuidad en la enseñanza ha provocado una reacción en cadena por los buenos resultados del alumnado en las reválidas a nivel estatal, siendo un ejemplo para otras escuelas de su entorno. Y este éxito ha provocado que la escuela se plantee la construcción de un aula para la etapa secundaria, en el que se incluyan dormitorios para niños y niñas.

La ONG *Maestros que hacen escuela* también está colaborando en la construcción de ese aula, apor-

tando soluciones que abaraten sustancialmente el proyecto.

En vista de las posibilidades que ofrecía el musical en formato *online*, acordamos que trabajaríamos de manera coordinada, creando piezas de desarrollo conjunto, y planteamos esta idea a la persona responsable del proyecto en el Congo en octubre de 2020. Una vez consultado con el profesorado de la escuela de San Agustín, el reto fue aceptado.

Desde entonces, hemos mantenido varias reuniones virtuales, en las que se están perfilando las actividades que hay que realizar, tanto desde Oliva como desde Kinkala, para preparar al estreno conjunto en ambos países en 2021, y ya se están dando los primeros pasos.

2.2. Transformación digital de la escuela como proyecto de innovación educativa

La situación actual que nos ha tocado vivir ha provocado la digitalización total de las escuelas, una digitalización que en nuestra opinión ya existía. Pero no se trataba de una experiencia real: cambiar los libros en papel por formatos digitales o la pizarra de tiza por la digital no suponía un gran cambio. La realidad nos ha hecho reflexionar sobre la escuela que tenemos y la que queremos, e incluso hacia dónde vamos, nos guste o no. La sociedad y la forma de vida avanzan y si no lo hacemos con ellas nos quedamos atrás, lejos del alumnado.

En el mundo en el que vivimos se ha producido un gran cambio de la mano de las tecnologías de la información, el aprendizaje y la comunicación. No es necesario discutirlo porque es obvio. Y, por si no estaba claro, los recientes acontecimientos, a consecuencia de la pandemia, han mostrado ese cambio de forma evidente.

Ahora bien, como institución, como profesionales de la enseñanza, ¿hemos cambiado? Esta respuesta ya

no es tan obvia. Cuando el cambio llega a las personas, a las entidades como la escuela, esta debe hacer el esfuerzo de transformarse. Y no es algo que simplemente pasa. Es necesario un compromiso personal para adaptarse a esos cambios.

Y ese es también nuestro compromiso como escuela: emprender el camino de transformación para acercarnos al mundo en el que estamos viviendo. Vamos a hacer un breve recorrido para mostrar cómo es la escuela y qué aspectos queremos cambiar.

Revista escolar

Desde que recordamos, y hemos refrescado la memoria gracias a los archivos de la escuela, el CEIP *Verge dels Desemparats* siempre ha editado revistas escolares. Los ejemplares más antiguos que conservamos están editados con una especie de gelatina con la que se podían reproducir un puñado de copias. Unos años después comenzamos a utilizar la multicopista de tinta, y de ahí a la fotocopidora. Hace 15 años pasamos de la fotocopidora a la imprenta, ya con edición a color, y la mayor parte de las revistas de esta tercera época están disponibles en versión digital en la web del centro⁷.

De alguna manera, el espíritu de Freinet forma parte de nuestro talante pedagógico, y hemos procurado que una parte de los contenidos que se trabajan sea a través de la producción de textos.

Por el camino hemos aprendido a maquetar. El profesorado y el alumnado de 6º elabora conjuntamente la revista escolar (porque está hecha en la escuela) con contenido periodístico y profesional, a partir de los temas que el propio alumnado propone. Uno de los objetivos de este proyecto es que la revista tenga un formato digital e interactivo. Y posibilitar que el alumnado, además de crear el contenido, cuente con las herramientas necesarias para editarlo y maquetarlo. La edición de 2021, en la que estamos trabajando, será el primer ejemplo de ello.

Creación de contenidos pedagógicos

En los años 90, con la implantación de la LOGSE, ley educativa que por primera vez trataba sobre cuestiones pedagógicas, nos planteamos pasar de las metodologías conductistas a las constructivistas. Muchos docentes hicimos un proceso de transformación para adoptar esas pedagogías, y elaborar nuestros propios materiales pedagógicos. En principio se utilizaban documentos fotocopiados; más adelante, para que el trabajo fuera de mayor calidad, las fotocopias de las

fotografías se hacían en color, y eran, en estos años, muy costosas.

Muchos docentes compraron impresoras personales de tinta a color, que se usaban para confeccionar los materiales escolares. Hoy en día, los medios de los que disponemos en cada escuela permiten tanto la edición como la impresión de diferentes materiales, con resultados muy profesionales. Un paso más en la creación de los libros de la escuela ha sido contar con ilustradores profesionales para que realizaran con sus dibujos los contenidos de cada trabajo, siempre respetando los derechos de propiedad intelectual.

Así pues, nos proponemos crear contenidos digitales. Esta tarea, que ha sido necesaria durante los meses de confinamiento, se convertirá más adelante en un valor añadido a nuestro trabajo. Se pretende incluir esta creación digital como un paso más en el proceso de aprendizaje.

En este aspecto, por ejemplo, se podrán editar vídeos de los trabajos realizados por las niñas y los niños, montajes audiovisuales que reflejen las historias que pasan en el aula, preparar presentaciones que puedan compartirse digitalmente, crear cuentos con una metodología colaborativa, organizar los concursos de minipoesía en formato virtual, grabar, editar y compartir las representaciones teatrales, crear un rincón del cuento y grabar las lecturas, preparar proyectos interactivos, plantear y resolver problemas de forma interactiva, etc.

Aula de informática

El aula de informática se creó hace ya veintidós años. Para acceder a la dotación de ordenadores, que en su momento ofrecía la Conselleria de Educación, uno de los requisitos era contar con un espacio específico (en ese momento para las denominadas «nuevas tecnologías»).

Inicialmente todos los ordenadores se centralizaron en esa aula. Poco a poco, la red se ha ido ampliando a todas las clases, y hoy en día cada una de ellas cuenta con un ordenador, un equipo de pizarra digital interactiva y un proyector.

En el momento de la eclosión de las nuevas tecnologías tenía sentido que el centro contara con un aula específica donde aprender a utilizar el ordenador. Actualmente, es un electrodoméstico de uso habitual en la mayoría de los hogares, y el aula de informática no es necesaria para este propósito ya que el ordenador es un instrumento más de apoyo para el alumnado. Ahora hablamos de tecnologías de la información, el aprendizaje y la comunicación - TIAC, y esta tarea se realiza desde las clases, con los sistemas PDI que cada una tiene. Por ello, nos planteamos reconvertir

7. < <https://www.cpdesemparats.info/projectes/itemlist/category/25-revista> >

el aula de informática en un estudio de creación de contenidos, donde se pueda editar la nueva revista, crear vídeos o grabar programas de radio. En definitiva, convertir la escuela en un espacio creador donde se aprendan diferentes lenguajes: el escrito, el oral, el matemático, el artístico, el musical y, ahora, también, el digital, que puede complementar a todos, trabajando con una de las capacidades esenciales de la sociedad actual.

En noviembre de 2005 nos planteamos crear la web de la escuela; fue entonces cuando compramos el dominio *cpdesemparats.info*⁸. Comenzamos con el editor *wordpress* y con una página sencilla. Poco a poco ha ido creciendo en complejidad y en usos, y cada vez se añaden más posibilidades. La última de ellas, una decisión que se tomó con la máxima celeridad, fue convertirla en un servidor para enviar y recibir las tareas del alumnado, ya que los niños y niñas de la escuela tenían que realizarlas en formato virtual durante el período de confinamiento.

Tras ese último cambio, y debido al uso masivo de la web durante esos días, se han puesto de manifiesto algunos problemas y nos hemos planteado realizar cambios sustanciales.

Tal y como ha ocurrido durante el confinamiento, nuestro objetivo es que la web no solo sea un espacio donde publicar contenidos, sino que se convierta en un foro de intercambio donde tengan cabida propuestas de las familias, recomendaciones del alumnado o reflexiones. Una herramienta más para abrir la escuela al mundo, tal como expresa nuestro lema «Te abrimos las puertas de una escuela, que siempre tiene las puertas abiertas». Ahora, más que nunca, es necesario que las puertas estén abiertas, no solo las físicas, sino también las digitales.

Uno de los aspectos que nos proponemos cambiar es la reordenación de la web, adaptándola al flujo de información que se genera con las aportaciones de las familias, los espacios para las reflexiones pedagógicas o para la revista escolar.

Comunicación con las familias

La escuela debe estar en constante comunicación con las familias, y esta comunicación debe realizarse con cierta inmediatez. Por este motivo buscamos una herramienta que pusiera en contacto las aulas con las familias de manera directa, siempre respetando la protección de datos y, desde el año 2015, utilizamos la aplicación *Remind*⁹, que nos permite esta comuni-

cación instantánea. Además, respeta la privacidad ya que ni el profesorado ni las familias tienen acceso a los datos personales: ni a los teléfonos, ni a los correos electrónicos. Elegimos esta aplicación por ser la que recomendaba el Ministerio de Educación y Ciencia en ese momento. Además, utilizamos *Webfamilia* que proporciona la Conselleria de Educación para las comunicaciones de carácter oficial.

Estas iniciativas se llevaron a la práctica durante el periodo de confinamiento y por ello se han detectado una serie de problemas que hay que resolver. Uno de los objetivos es el de reestructurar la red de comunicación y crear un protocolo de comunicación consensuado con las madres y padres del alumnado, para ser transparentes y facilitar al máximo la relación de la escuela con las familias.

Esta reestructuración nos permitirá transitar hacia la eliminación del papel en las tareas administrativas de la escuela, establecer los mecanismos de comunicación con las familias de forma digital: por ejemplo un calendario virtual para concertar citas (que ya hemos implementado), la agenda virtual para ir anotando las tareas o un formulario digital para recoger autorizaciones (también implementado), entre otros.

Trabajo entre los docentes

Poco tiempo después de contar con un aula de informática, nos dimos cuenta de su potencialidad como herramienta para compartir información. Cuando se construyó, el propósito era simplemente que todos los ordenadores tuvieran acceso a internet. Más adelante, se instalaron impresoras en línea, que se podían utilizar desde cualquier ordenador en cualquier impresora conectada.

Posteriormente la instalación se completó con un disco duro en red, por lo que era posible acceder a todos los documentos que se generaban en el centro. Ese disco duro se convirtió en un almacenamiento conectado en red (NAS) acompañado de un grupo redundante de discos independientes (RAID), que se añadió tras comprobar que el disco duro se había roto y gran parte del trabajo se había perdido.

En este momento, toda la información está centralizada en ese disco duro, y esto supone un importante ahorro de tiempo de trabajo, ya que había que buscar archivos en diferentes ordenadores. En este sentido, el paso natural que nos proponemos es implementar el trabajo colaborativo mediante herramientas que lo faciliten.

Este artículo, por ejemplo, es una muestra de la utilidad de esta herramienta, en este caso el *Drive* de *Google*, que facilita el trabajo colaborativo y ha permi-

8. < <https://cpdesemparats.info> >

9. < <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/carpeta-informativa-del-ceneam/novedades/remind.aspx> >

tido que varios maestros y maestras editen el texto al mismo tiempo, cada uno desde de su casa.

Herramientas como el mencionado *Drive*, *Milanote* (para la creación de proyectos complejos), *Mindmeister* (que nos ayuda a crear esquemas y mapas mentales), *Thinkbinder* (para compartir archivos y hacer comentarios) y tantas otras, nos pueden ayudar en nuestro día a día y hacer que la tarea fluya más.

Igualmente tendremos que plantearnos recibir la formación adecuada para ser capaces de utilizar todas estas herramienta que nos permitirán convertir al CEIP *Verge dels Desemparats* en una escuela transformada para la era digital.

Un parte importante de esta tarea será la reorganización de toda la documentación del centro. Al cabo de los años la información acumulada es mucha y está poco ordenada, y para ello son también necesarias algunas nociones de archivística.

3. Se cierra el telón

Como resumen podemos decir que nos gusta ser una escuela que escucha y aprende, en lugar de una escuela en la que se habla y se enseña

No es fácil escuchar, pero se puede aprender y tampoco es fácil ser una escuela que escucha. Cuando escuchas debes tener previstos los mecanismos para resolver las peticiones que recibas: del alumnado, de las familias, de las maestras y los maestros, y de la sociedad en general.

Esta escucha nos ayuda a

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física

- Inculcar el respeto por el otro.
- Prepararnos para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad.

Cuando escuchas, eres uno con el otro. Tu eres, luego yo soy, como dice nuestro buen amigo y maestro Satish Kumar. Se pueden aprender destrezas para gestionar lo que provoca en nosotros aquello que escuchamos. Se puede aprender una escucha que sea plena disponibilidad al otro, a su vivencia, a sus emociones, a sus preguntas, a sus deseos. Se puede aprender una escucha que sea acogida, aceptación incondicional, ausencia de juicio y valoraciones. Todo esto nos hace ser mejores. Nos hace ser una mejor escuela.

Referencias bibliográficas

ARTAUD A. (2011). *El teatro y su doble*. Barcelona, España: Edhasa.

DEL RIO, P. (2019). *Consejos*. Barcelona, España: Octaedro.

ESPER, W., DIMARCO, D. (2018). *Arte y oficio del actor: La técnica Meisner en el aula*. Alba Editorial.

KUMAR, S. (2006). *Tu eres, luego yo soy*. Valencia, España: Integralia La Casa Natural.

MESTRES ESCOLA D'ALMOINES (2003). *Una escola participativa i democràtica*. Valencia, España: Tàndem Edicions.

RODARI G. (2002). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar cosas*. Barcelona, España: Del Bronce.

VV. AA. *Una educación infantil para el s. XXI*. Universitat Ontinyent.



Los autores

Vicent Gracia Pellicer

Actualmente trabaja en el Colegio de Infantil y Primaria Verge dels Desemparats de Oliva como tutor en Educación Infantil. Con más de 30 años de experiencia como maestro, ha formado parte del equipo directivo y de la coordinación del ciclo en varios periodos. Miembro de la Comisión Organizadora del MRP Escuela de Verano Marina-Safor desde sus inicios, es uno de los promotores de los grupos de trabajo. Dentro de la escuela de Verano, en 2008, impulsó la creación de la ONG *Maestros que hacen escuela*, de la que es secretario.

Integrante del grupo Xucurruc de Educación Infantil desde su creación en 1992. Dentro de este grupo se ha formado con expertos de talla internacional. Ha publicado varios artículos en revistas pedagógicas, y ha obtenido diversos premios pedagógicos (*Angeleta Ferrer* en Reus, *Batec* en Lleida) que le han valido la publicación de tres libros: *Las matemáticas a la vida de las clases de EI* (de autoría compartida, por el premio de Reus) y *Mirando el mundo a través de los números* y su traducción al castellano *El mundo a través de los números* (por el premio de Lleida, ambos publicados conjuntamente con Liliana Carbó). Ha formado parte de la organización de jornadas de educación infantil, la última de las cuales (Valencia, 2020), tuvo un carácter internacional.

Su tarea más reciente ha sido la de coordinación de un grupo de trabajo que ha recibido el premio Balarma de la Universidad de Ontinyent a la investigación en educación infantil, y la publicación del libro *Una educación infantil para el siglo XXI*.

Cristina Fonet Ausina

Comenzó su carrera profesional como maestra de música en la Universidad Popular de Gandia y en la escuela de música de la Agrupación Artístico Musical Santa Bàrbara de Piles, compaginando estudios del grado profesional de música. *A posteriori*, accedió al cuerpo de maestros de la Generalitat de Catalunya en las especialidades de música y educación primaria. Allí estuvo destinada en diferentes centros de educación primaria y secundaria obligatoria, también ocupó un cargo en la administración educativa como asesora en lengua, interculturalidad y cohesión social, como responsable de programas del Ministerio de Educación, como el PROA, entre otros.

Siguió su carrera profesional en la Comunidad Valenciana en el curso 2011, destinada como maestra de educación primaria en el CEIP Verge dels Desemparats de Oliva. Trabajó en diferentes centros de la ciudad, coordinando algunos programas de formación e innovación educativa. Cabe destacar la publicación (2012) de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, dentro del Primer Congreso de Educación Inclusiva. Actualmente su destino definitivo se encuentra en este mismo centro, aunque desde septiembre de 2020 es Asesora Técnica Docente en la Dirección General de Personal Docente de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

M.ª Teresa Sempere Roig

Maestra especialista en Educación Física del CEIP Verge dels Desemparats de Oliva. Miembro fundador de la asociación OMEF (Maestros de Educación Física de Oliva). Coordinadora del PEAFS (Proyecto de Deporte, Actividad Física y Salud en el CEIP Verge dels Desemparats).

Coordinadora y fundadora del proyecto musical del CEIP Verge dels Desemparats. Participante en proyectos Erasmus a Dinamarca (Escuelas bosque) y Bélgica (La psicomotricidad). Formación en expresión corporal y psicomotricidad. Coordinadora de la Tecnologías de Información y Aprendizaje en la escuela.



Jeff Koons (1994). *Tulips*. Museo Guggenheim. Bilbao.

Museo Guggenheim (Bilbao, 1997)

El Museo Guggenheim Bilbao (1997) es obra del arquitecto canadiense-americano Frank Gehry y representa un magnífico ejemplo de la arquitectura más vanguardista del siglo XX. Con 24.000 m² de superficie, de los que 9.000 m² están destinados a espacio expositivo, el edificio representa un hito arquitectónico por su audaz configuración y su diseño innovador. En conjunto, el diseño de Gehry crea una estructura escultórica perfectamente integrada en la trama urbana de Bilbao y su entorno.

Para la piel exterior del edificio, el arquitecto eligió el titanio. El acabado de las cerca de 33.000 finísimas planchas de este material consigue un efecto rugoso y orgánico, al que se suman los cambios de tonalidad según la atmósfera reinante. El exterior del Museo presenta diferentes configuraciones desde las distintas perspectivas y sirve también para la exhibición artística, albergando piezas de creadores como Louise Bourgeois, Eduardo Chillida, Yves Klein, Jeff Koons, Anish Kapoor o Fujiko Nakaya.

Frank Gehry (Toronto, 1929)

Está considerado como uno de los arquitectos más importantes e influyentes del mundo, y es internacionalmente célebre por su arquitectura personal. El Museo Guggenheim Bilbao es una de sus obras más conocidas. Estudió en el College of Architecture de la University of Southern California y, entre otros reconocimientos, en 1989 recibe el Premio Pritzker, otorgado por la Hyatt Foundation, o el León de Oro a su trayectoria profesional en la Bienal de Venecia de arquitectura.

Entre sus obras destaca el Centro para las Artes Visuales de la Universidad de Toledo, Ohio (1990–1992); la escultura de acero inoxidable con forma de pez situada en el Puerto Olímpico de Barcelona; el edificio Nationale-Nederlanden, en Praga (1992–1996); el edificio Neue Zollhof en Düsseldorf y el Vontz Center for Molecular Studies, Universidad de Cincinnati en Ohio; el Solomon R. Guggenheim Museum de Nueva York; el Walt Disney Concert Hall, en Los Ángeles; el Museo Puente de Vida, en Panamá; la Fondation Louis Vuitton, París; las bodegas y hotel Marqués de Riscal, en Elciego, Álava (1998–2006) o el Museo Guggenheim Abu Dhabi.

Jeff Koons (Pensilvania, 1955)

Artista estadounidense, es uno de los autores vivos más cotizados y también más polémicos. Con los años sus creaciones, inicialmente *kitsch*, han derivado hacia el monumentalismo, como en el caso de Puppy, el perro gigante que preside la entrada del Museo Guggenheim Bilbao. Se formó en la School of the Art Institute of Chicago (SAIC) y se licenció en Bellas Artes por el Maryland Institute College of Art (MICA) de Baltimore. Ese mismo año se trasladó a Nueva York, donde sufragó la producción de sus primeras creaciones como corredor de bolsa en Wall Street. La habilidad de Koons en las transacciones bursátiles y comerciales se trasladaría también al mundo del arte, ya que desempeñó funciones de captador de socios para el Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York, con gran acierto. Esa experiencia iba a resultar decisiva en su posterior carrera artística, marcada por una clara visión mercantilista.



CONSTRUYENDO ESTRUCTURAS DE BAMBÚ PARA ABRIR ESPACIOS Y MENTES

BUILDING BAMBU STRUCTURES TO OPEN MINDS AND SPACES

Juan Manuel Cazorla Silva

Institut Josep Lluís Sert (Castelldefels - Barcelona)

Resumen

Este proyecto parte de un objetivo principal: cambiar la fisonomía de los espacios de recreo para establecer nuevas sinergias, nuevas maneras más auténticas de relación entre el alumnado. En otras palabras, se trataba de abrir espacios alternativos a los clásicos y construir marcos que facilitasen la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

No obstante, la aparición de la pandemia de la COVID-19 ha provocado muchos cambios en nuestra sociedad e, indudablemente, ha afectado al centro, el Institut Josep Lluís Sert, y a su proyecto educativo. Por ello, estas nuevas estructuras han acabado por tener una segunda finalidad: la de trasladar algunas aulas fuera de los muros del centro. Es decir, se ha dado respuesta a la necesidad de crear nuevos espacios bien ventilados en los que sea posible mantener la distancia social en entornos seguros.

Palabras clave: bambú, huella de carbono, sostenibilidad, pérgola, medio ambiente, pandemia, clase exterior.

Abstract

The project we present in this article was initially created with one purpose: to change the school playgrounds, the places where students have fun when they are not studying. New synergies were meant to be created among pupils so that they could be offered better ways of communication. In other words, the main goal was to create alternative areas to the usual ones, so that the whole educational community could interact in an easier, and more natural way.

However, the COVID-19 pandemic has caused a lot of changes not only in our society, but also in the school and in the projects that are implemented. Finally, a new goal was set for the construction of these new structures. The aim is to offer outdoor spaces for the classes. In other words, the project has become a solution to one problem: how to avoid close contact and help social distancing, providing a secure environment.

Key words: bamboo, carbon print, sustainability, pergola, environment, pandemic, outdoors class.



I. Introducción. La pandemia y sus consecuencias en las escuelas

Pocos elementos han cambiado tanto y tan rápido el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo ha hecho la pandemia de COVID-19. En una semana de marzo empezamos a utilizar el sistema de videoconferencia y clase *online*, y las plataformas digitales, cambiamos criterios de evaluación, metodologías, etc. Probablemente, ninguna de las leyes de educación aprobadas en este país ha logrado marcar un antes y un después como lo ha hecho este virus.

En marzo de 2020, la pandemia nos expulsó de las aulas y durante el verano tuvimos que pensar en cómo volver a ellas. Durante ese tiempo, los equipos directivos nos planteamos cómo dirigir los flujos de movimiento en el centro, la disposición de las mesas dentro del aula y cómo cumplir con una recomendación: utilizar los espacios exteriores.

Debido a la pandemia de COVID-19 los estudiantes de nivel social más bajo han sufrido la brecha educativa de manera todavía más cruel por la falta de ordenador o de wifi. Además, se han tenido que enfrentar a la soledad a la hora de abordar el trabajo escolar. Según los datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), el 14 % de los hogares españoles no tenían internet, y es evidente que los menores de estos hogares se han encontrado con grandes dificultades. En ese sentido, en nuestro centro estamos trabajando para que el alumnado pueda tener su propio equipo y esté familiarizado con su uso académico. Estos jóvenes, no solo han echado de menos la atención telemática del profesorado, sino también servicios básicos como el comedor del colegio o las actividades extraescolares de repaso. Ambos eran fundamentales para las familias y, en ocasiones, estaban becados.

Aparte de las cuestiones materiales, están las psicológicas y algunas derivan de lo anterior. Es decir, cuando un alumno o alumna se ve limitado por carencias económicas es muy fácil bajar los brazos, echar la culpa a los demás, en definitiva, rendirse y dejarlo correr. Además, durante el confinamiento, el alumnado ha sufrido una soledad radical no pudiendo ver a sus amigos y amigas. Por un lado, la tragedia ha sido peor en aquellas familias donde se ejercía algún tipo de violencia, normalmente contra las madres y en ocasiones contra los menores. Por otro lado, estas víctimas no han podido pedir ayuda ni al profesorado, ni a los servicios sociales, ni a la comunidad en general, y por tanto no se han detectado esas situaciones de violencia.

Ahora que ya pueden salir a la calle, el paisaje de mascarillas, guantes y distancias no es el que deja-

ron. Y ellos tampoco son los mismos. Se mueven con precaución o con temor al contagio porque, durante este tiempo, aprendieron que el contacto físico es peligroso. Se les ha dicho que las manifestaciones de afecto en forma de besos y abrazos ya no son adecuadas. En otras palabras, la manera de relacionarse con los demás ha sufrido mutilaciones.

Por todo ello, durante este curso tenemos una doble misión. Primero, reforzar el aspecto académico que se ha visto resentido durante el confinamiento, intentar remontar las carencias del curso anterior. Segundo, intentar curar las heridas psicológicas que tantas cicatrices han dejado en las mentes del alumnado. En este sentido, crear espacios donde puedan sentarse, mirarse a los ojos y comunicarse no será la solución definitiva, pero puede ayudar a sobrellevar la carga de la «nueva normalidad».

Como director, ver una clase en la que los estudiantes estén correteando por el patio mientras utilizan sus instrumentos musicales hubiera sido motivo de preocupación en el curso 2018-2019. Ahora es motivo de satisfacción. En el pasado, mantenerlos encerrados en clase, sentados y en silencio, era quizás un objetivo no siempre alcanzable. Sin embargo, salir al exterior, respirar hondo aunque sea con mascarilla, es una motivación para que el alumnado, hastiado del confinamiento, aprenda más.

2. El Instituto Josep Lluís Sert

El Instituto Josep Lluís Sert está situado en Castelldefels, al sur de la ciudad de Barcelona. Se trata de una población de unos 67.000 habitantes, cercana al aeropuerto que disfruta de una gran playa y del macizo del Garraf. Es una pequeña ciudad de amplios contrastes sociales: desde famosos jugadores de fútbol, como Messi, hasta un barrio humilde donde se puede ver a algunos jóvenes fumando porros y escuchando reguetón. El centro es un reflejo de esas diferencias sociales, aunque la gran mayoría del alumnado podría describirse como de clase media.

El Instituto Josep Lluís Sert cuenta con cuatro líneas de ESO y tres de Bachillerato, en el que se prioriza la enseñanza de idiomas. Más de la mitad del alumnado de secundaria estudia francés, aparte del prescriptivo inglés. Además, cuando comienzan el Bachillerato, pueden optar por el *Bachibac*, una modalidad mixta de bachillerato español y francés que les permite acceder a universidades francesas, además de las españolas. Tienen la oportunidad de beneficiarse de intercambios lingüísticos con Francia y Canadá. De hecho, el centro ha participado en varios proyectos Comenius primero, y Erasmus+ después, con países como Italia, Bulgaria, Grecia o Rumanía,

aunque siempre en proyectos liderados por Francia. Para conseguir la excelencia en el dominio oral de la lengua francesa, un lector colabora cada año con el profesorado.

El alumnado estudia una asignatura en inglés en cada curso de la ESO: tecnología, biología o educación física. Además, el centro participa en el proyecto AIESEC, en el que jóvenes extranjeros apoyan al profesorado con actividades de tipo oral en lengua inglesa, relacionadas con los objetivos de la Agenda 2030. Se trata de un proyecto de Naciones Unidas que tiene como finalidad el desarrollo sostenible, poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. Este proyecto no solo conecta con el objetivo de mejorar las competencias en lengua inglesa sino con el de concienciar sobre el futuro del planeta y de las personas que lo habitan.

Otro punto fuerte es, por tanto, el cuidado del medioambiente. Por ello, el instituto está dentro del programa de Escuelas Verdes de la Generalitat de Cataluña, que tiene como objetivos:

- Promover la participación y la implicación activa de la comunidad educativa en la mejora de su entorno.
- Ayudar a los centros a incorporar los valores de la educación para la sostenibilidad en todos los ámbitos de la realidad del alumnado.
- Fomentar el intercambio entre centros que compartimos estos objetivos.

En conexión con estos principios, se organizan actividades como la «Liga Verde», una competición en la que se mide el nivel de reciclaje de los diferentes grupos, así como la limpieza y orden que se mantiene en las aulas. Otra actividad relacionada es la «Ecofiesta», que se celebra el domingo anterior a la Semana Santa. Se trata de una fiesta familiar, que reúne al profesorado y a las familias fuera del ámbito académico, en la que se plantan árboles y se realizan actividades relacionadas con la ecología.

Otro proyecto medioambiental en el que colabora el Institut Josep Lluís Sert es el «Programa 50/50» de la Diputació de Barcelona, que incentiva el ahorro energético de escuelas e institutos a partir de la aplicación de buenas prácticas en el uso de la energía. De esta manera se plantea como reto conseguir el 50 % de ahorro en la factura de la electricidad, del agua y del gas. Para conseguirlo, se han creado «equipos energéticos» integrados por 12 alumnos y alumnas que elaborarán, a partir de una serie de acciones, un plan energético para el centro.

Por otro lado, las tecnologías juegan un papel importante en el día a día. Dentro de cuatro años, ningún alumno o alumna de la ESO tendrá libros de texto para estudiar, sino que utilizarán un *chromebook* (ordenador portátil) para construir el conocimiento a través de materiales creados por el profesorado y licencias digitales. Además, estas herramientas son muy útiles para realizar los diferentes proyectos que el alumnado lleva a cabo durante el curso (uno por trimestre).

En este sentido, el profesorado recibió formación, a través del Centro de Recursos de Castelldefels, para utilizar *Google Classroom* y avanzar en el uso de otras aplicaciones y *software* para el día a día del aula. Esta formación tuvo un seguimiento casi total, y no solo fue muy útil sino también muy lúdica. De hecho, el entusiasmo fue tal que este año 2020-2021 hemos seguido en la misma línea, y con el liderazgo del Centro de Recursos y el equipo directivo, se ha iniciado la formación del profesorado para integrar en las aulas recursos como la impresión digital, la realidad aumentada y la realidad virtual.

En cuanto a las tecnologías, tenemos la gran suerte de contar con la cercanía de la Universidad Politécnica de Cataluña. Concretamente, las facultades de ingeniería de telecomunicaciones, ingeniería aeronáutica e ingeniería agrónoma con las cuales colaboramos en el programa «Marte 21», dedicado a alumnos y alumnas que no destacan en los estudios pero que tienen curiosidad y cierta inclinación por las tecnologías. El alumnado tiene que diseñar y preparar la construcción de una colonia en el planeta Marte, y de esta manera mejorar la motivación por las ciencias y fomentar el trabajo en equipo.

Dentro de este marco, empezamos el curso anterior un proyecto para mejorar las zonas exteriores del centro, con el liderazgo del COAC (Colegio Oficial de Arquitectos de Cataluña). No solo se tra-



taba de mejorar las instalaciones, sino también de reorientar los típicos centros de actividad que hay en las escuelas. En otras palabras, si en nuestra sociedad el fútbol genera un gran impacto e interés, también el patio del centro y la pista de fútbol son centros de actividad física que atraen la atención de muchos compañeros. La idea era construir otros espacios, con otros valores, que sirvan de centro de interés alternativos a los habituales. Todo ello siempre con una visión ecológica, intentando reducir al máximo la huella de carbono.

3. Antecedentes del proyecto

Como hemos indicado, el objetivo del proyecto era reformular los espacios del patio para así cambiar y mejorar las dinámicas que se producen durante el tiempo del recreo. Para ello, contábamos con la colaboración de las familias, el profesorado y algunos profesionales de la arquitectura en una fiesta que se denominaría «La fiesta de la arquitectura». No obstante, la pandemia de COVID-19 lo cambió todo.

En los momentos más duros del confinamiento, el proyecto se reformuló, y se planteó la creación de un espacio exterior que sirviera de soporte para actividades lectivas al aire libre. Además, ha sido necesario buscar soluciones para separar al alumnado, cumpliendo con las medidas de distanciamiento social, y en este proceso se han utilizado aulas auxiliares como la biblioteca o el aula de música. En consecuencia, la creación de un aula auxiliar en el exterior parecía una idea apropiada, e incluso necesaria.

Por otro lado, la construcción también serviría para su finalidad original: crear un espacio de diálogo, un punto de encuentro para charlar y socializar. Es cada vez más frecuente que el alumnado se encierre en el espacio virtual de su móvil durante la hora del recreo. Los dispositivos móviles han causado diversas dificultades para el aprendizaje, tales como la falta de concentración, el incremento de conflictos nacidos de las redes sociales, problemas de disciplina en clase, el sedentarismo etc. Por consiguiente, crear espacios para romper con ese aislamiento digital es importante: unas estructuras, donde se puedan mirar a la cara, y comunicarse de manera natural, manteniendo la necesaria distancia.

Esta iniciativa tiene muchos puntos de conexión con el Proyecto Educativo del Instituto Josep Lluís Sert. Como hemos dicho, la metodología de trabajo por proyectos tiene un papel importante, y la construcción de las pérgolas cuenta con la ventaja de promover el trabajo en grupo. Durante estos días hemos tenido que tomar decisiones que afectaban a todo el centro, y otras igual de importantes pero no tan globales.

Finalmente, el proyecto tendría que ser respetuoso con el medio ambiente ya que somos una escuela que intenta cumplir con este objetivo y transmitir ese respeto a toda la comunidad educativa. Por este motivo, se eligió el bambú como elemento de construcción. Estamos hablando de un material que se extrae de la naturaleza y que no necesita una fabricación o elaboración que utilice combustibles.

3.1. Justificación medioambiental

El bambú es un material ligero y flexible que se utiliza en gran variedad de construcciones. Ejemplos de su utilización en escuelas son la de Nueva Esperanza, en Cabuyal (Ecuador) o la Payaden International School, en Chiang Mai (Tailandia). El bambú es un elemento constructivo muy frecuente en países cálidos y, en general, con pocos recursos económicos puesto que tiene un coste bajo. En España no se utiliza demasiado, quizá porque hay algunos prejuicios, pero nuestro clima es bastante compatible con la plantación del bambú. Además es importante señalar que es un material de baja capacidad de almacenamiento térmico y permite diseñar instalaciones con ventilación cruzada.

Tabla 1
Ventajas y desventajas del uso de bambú como material de construcción

Ventajas	Desventajas
– Ligero	– Disponible en países cálidos
– Flexible	– Estabilidad media
– Precio económico	– Baja resistencia a los huracanes
– Alta resistencia sísmica	– Baja resistencia a la lluvia

Por otro lado, en ciertas áreas culturales y, especialmente, en niveles económicos altos, como las áreas más cultas de Japón, Java y Malasia, el bambú se emplea arquitectónicamente en formas que son distintivas y básicamente artísticas.

No obstante, la huella de carbono de este proyecto no es cero. Como se ha señalado anteriormente, no hay cultivos de bambú en España y, por esa razón, las cañas empleadas en el proyecto son importadas de otros países. Es decir, han tenido que ser enviadas utilizando diversos medios de transporte, con el efecto contaminante que se produce en estos desplazamientos. Por ello, la arquitecta Greta Tresserra, que lideró la construcción, decidió plantar un árbol y diferentes plantas alrededor de la estructura principal para reducir la huella de carbono que dejó el transporte del bambú.

En conclusión, el bambú es uno de los materiales de construcción más sostenibles del planeta, además de ser una solución efectiva para diferentes tipos de estructuras. No obstante, para que sea más sostenible debería poder cultivarse en más lugares donde el clima sea cálido, tales como nuestro país.

3.2. Proceso de construcción de las estructuras

En septiembre de 2020, la pandemia parecía darnos un respiro y todos volvíamos de un final de verano más o menos tranquilo. Por entonces, tuvimos las primeras reuniones donde se iban a determinar las actividades del proyecto. En ellas participaron las arquitectas Greta Tresserra, especializada en desarrollo sostenible, Ana Solé i Tristante y Neus Querol, que actualmente ejerce como profesora. Además, colaboró Pere Aguiló, profesor del centro que lidera la línea educativa sobre medio ambiente, y Juan Manuel Cazorla Silva, director del Instituto Josep Lluís Sert.

Se diseñó una planificación del proyecto dividido en tres partes. La primera, un «Taller de construcción de bambú», en el que familias, profesorado y arquitectos confeccionarían unos bancos para sentarse y los integrarían en las pérgolas, las estructuras principales. La segunda parte del proyecto iba a consistir en una conferencia a cargo de Joan Fernández con el título «Un paseo por el Pabellón de la República», obra de Josep Lluís Sert, arquitecto catalán autor de dicho Pabellón para la Exposición Internacional de París de 1937, y que da nombre a nuestro instituto. Además, dentro de esta segunda parte, estaba prevista la organización de una conferencia sobre el GATPACI, grupo al que pertenecía el arquitecto Josep Lluís Sert, sobre un proyecto titulado «Ciudad de descanso y vacaciones». Se trataba de una urbanización en la zona de la playa de Castelldefels para que las clases obreras y los directivos pudieran disfrutar de su tiempo libre. Finalmente, esta segunda parte finaliza-

ría con una mesa redonda «Cuidemos los espacios de aprendizaje», con diferentes representantes de la educación de la ciudad de Castelldefels.

La tercera parte del proyecto consistiría en construir las dos pérgolas. La primera, más grande, que podría acoger a unos 20 alumnos y alumnas. La segunda pérgola, más pequeña, daría un poco de vida a una zona del patio que no es muy popular entre el alumnado, además de estar necesitada de zonas de sombra.

Todas las actividades estaban abiertas a las familias y al profesorado. De hecho, contábamos con una lista de más de 50 familias voluntarias y unos 20 profesores y profesoras, de un claustro de 60, dispuestos a colaborar durante el fin de semana. No obstante, en el momento en el que estaba prevista la celebración del evento la pandemia volvía a marcar los tiempos y el ritmo de nuestras vidas. Desde el gobierno de Cataluña, se decidió confinar los municipios y limitar el número de personas que se podría reunir. En consecuencia, era necesario repensar todo el proyecto. Se produjo una reunión entre los representantes del Colegio Oficial de Arquitectos de Cataluña (COAC) y los del instituto Josep Lluís Sert, y se decidió rehacerlo. Finalmente, las conferencias se celebraron en la fecha prevista, pero en formato telemático. La elaboración de las pérgolas se haría dentro del horario escolar, y respetando los grupos de clase. Es decir, en ningún momento, podían estar trabajando juntos alumnos y alumnas de grupos diferentes. Además, lo que iba a ser una fiesta de las familias, ahora se había convertido en una especie de salida o actividad extraescolar dentro del propio centro.

La gran mayoría del profesorado se ofreció voluntario para colaborar, y un grupo concreto participó de manera más activa, cediendo su tiempo libre a la construcción de las pérgolas. Éstos profesionales fueron Pere Ramon Aguiló García, Cristian Tirado Andrés y Jorge García Lozano.

De esta manera, una semana después de la organización de las videoconferencias, comenzó la construcción de las dos pérgolas. Ese primer día colaboraron varios grupos: uno de 3.º de ESO, otro de 4.º de ESO y el grupo tecnológico de 1.º de Bachillerato, además de varios profesores y profesoras en sus horas libres. Las arquitectas del COAC insistían en que se uniera también el alumnado de



bachillerato. No obstante, fueron los estudiantes de 3.º los que finalmente se comprometieron más con la construcción de las estructuras.

Durante ese primer día, surgieron algunos problemas de coordinación y fue bastante complicado empezar a trabajar. Además, algunas piezas no se ajustaban correctamente con el grosor de las cañas de bambú, por lo que los estudiantes tuvieron que lijarlas para que encajaran en la cimentación que había sido instalada durante la semana anterior. Al final de la mañana, parecía que la obra avanzaba a mejor ritmo y se pidieron voluntarios para seguir con el trabajo por la tarde. Sin embargo, los únicos estudiantes voluntarios fueron los de 3.º de ESO. Finalmente, se hizo de noche y tuvimos claro que la construcción de las pérgolas iba a prolongarse durante tres o cuatro días.

A lo largo de varias semanas, nos fuimos acercando al objetivo final. Partiendo de las herramientas que teníamos, redujimos el número de grupos que participaban en el proyecto con la intención de ser más efectivos.

En estos cinco días de trabajo, hubo uno en el que avanzamos más claramente, ya que recibimos la visita de alumnado de formación profesional de Hospitalet de Llobregat. Estos jóvenes estaban muy interesados en el proyecto y hacían muchas preguntas. Se empezaba a ver el resultado final.

Durante el proceso, recibimos también la visita de un periodista del *Diari de l'educació* y de un canal de televisión. El alumnado se daba cuenta de que estaba haciendo algo importante y, de alguna manera, esto les animaba a seguir trabajando y a sentirse orgullosos del proyecto.

El resultado fueron dos pérgolas con bancos integrados en su construcción. La primera es la estructura principal y se encuentra en el centro del patio principal del colegio. Como se puede observar en las fotografías, sus dimensiones son bastante amplias: 10 metros de longitud, 5 metros de ancho y 5 metros de alto. En un principio, cabrían unos 15 alumnos y alumnas sentados sin tocarse, pero sin mantener dos metros de distancia.

La segunda pérgola construida está situada en otro patio, en la parte de atrás del centro y en una zona por donde el alumna-

do no transitaba en absoluto. Se trata de la «zona final», un espacio donde no había interacción social de ningún tipo. Esta pérgola es más pequeña, y tiene una estructura totalmente diferente a la primera, en forma de trípode invertido. Tres cañas salen del suelo y cada una soporta un pequeño techo. Debajo de esos tres techos de bambú se ha colocado un banco que sirve de zona de recreo. Tiene un cierto parecido con algunas paradas de autobús en las que un techo improvisado resguarda a los viajeros de la lluvia.

Finalmente, el proyecto entró en su fase final tras los últimos retoques del equipo de Greta Tresserra. Así, llegó el día de la inauguración a la que asistieron algunos representantes del ayuntamiento, arquitectos, profesorado y alumnado. Respetando todas las medidas de seguridad y la distancia social, todos los miembros de la comunidad educativa tuvieron la oportunidad de admirar y celebrar la finalización de las estructuras y de brindar con cava para celebrarlo. Además, ese mismo día, cavamos un hoyo cerca de la pérgola principal y plantamos un árbol que, como dijimos anteriormente, ayudaría de alguna manera a borrar la huella de carbono que el proyecto había dejado.

3. Conclusiones

Resultados pedagógicos

Como se ha señalado previamente, hablando de la metodología, el desarrollo de este proyecto ha aportado todas las ventajas de trabajar en grupo:

- El alumnado se ha sentido más motivado porque estaba involucrado en un trabajo práctico, con un objetivo claro. Además, el producto final iba a quedar para siempre instalado en el centro educativo, y se iba a convertir en el centro de todas las miradas. Han tenido la oportunidad de aplicar los



conocimientos adquiridos en las clases de tecnología y, para ello, el departamento ha aprovechado y trabajado, tanto en la ESO como en Bachillerato, sobre el proceso de construcción de las estructuras.

- El proyecto era muy amplio y los alumnos y alumnas han ido aprendiendo a encontrar su lugar y su función mientras se iba avanzando. El profesorado no tenía claro el proceso de ejecución de la obra, por lo que no ha resultado fácil atribuir un papel a cada estudiante. Estos roles se han ido definiendo progresivamente en coordinación con las arquitectas que colaboraban con el Instituto Josep Lluís Sert.
- Se ha reforzado el intercambio de ideas y la capacidad de tomar decisiones. Quizá la diferencia es que no solo el alumnado ha tenido que tomar decisiones, sino también el profesorado y las arquitectas. Todos han trabajado juntos y se han enfrentado a unos cuantos imprevistos. El resultado de este aprendizaje es muy enriquecedor ya que engloba dos mundos muy diferentes: el de la arquitectura y el de la educación.

La protección del medio ambiente ha estado continuamente presente durante la construcción de las pérgolas. De esta manera, todos los participantes en el proyecto han recibido un mensaje de forma clara: «Debemos avanzar hacia un futuro más sostenible». Este mensaje fue repetido una y otra vez durante los discursos de celebración.

Por otra parte, se han alcanzado todos los objetivos planteados. Hemos construido dos estructuras donde actualmente se reúnen los chicos y chicas, con mascarilla, y hablan de sus cosas. De esta manera, hemos creado un centro social que no es el campo de fútbol y que facilita nuevas dinámicas de comunicación y socialización.

El segundo objetivo era crear un espacio que pudiera servir para impartir clases con un grupo pequeño, o como punto de referencia para realizar actividades en el patio con grupos un poco más grandes. Es decir, un lugar donde dejar las mochilas y sentarse para algunas actividades puntuales. Con este propósito, en los meses posteriores a la construcción de las pérgolas, el departamento de música ha utilizado este espacio.

Por otro lado, el Instituto Josep Lluís Sert cuenta con un grupo de alumnos y alumnas con necesidades



educativas especiales, tales como el trastorno del espectro autista. Este grupo (SIEI) ha podido disfrutar de este espacio semanalmente, aunque en alguna ocasión el tiempo no ha acompañado.

De alguna manera, el profesorado está en proceso de descubrir todas las posibilidades que ofrecen estos espacios. Estamos seguros de que, con la llegada del buen tiempo, su uso será todavía más frecuente. Se ha comprobado que, en momentos puntuales en los que el alumnado está más cansado, se han organizado actividades en estos espacios que han funcionado muy bien.

Por lo tanto, estas estructuras no solo han mejorado la socialización creando un ambiente propicio para la comunicación, sino que también están cambiando la manera de impartir las clases para algunos docentes. No obstante, se trata todavía de una pequeña revolución silenciosa que no ha llegado a todo el centro, pero sí a una parte de él.

Repercusión en el entorno y en los medios de comunicación

A nivel de centro, la construcción ha sido motivo de comentarios y felicitaciones por parte de toda la comunidad educativa. Hemos recibido comentarios muy positivos gracias a la gran visibilidad del proyecto. De alguna manera, ha contribuido a mejorar la autoestima colectiva del Instituto Josep Lluís Sert, y su cohesión social.

También ha tenido mucha difusión dentro de la ciudad de Castelldefels. El ayuntamiento se ha hecho eco en sus publicaciones y participó en la celebración final. En este sentido, tengo la suerte de vivir en la misma ciudad donde trabajo y, de vez en cuando, escucho a la gente mostrando su apoyo al proyecto. La pérgola principal está a la vista de todo el mundo y muchos ciudadanos de Castelldefels resaltan la ori-

ginalidad de la construcción, por los materiales y por la estructura en sí misma. Además, el hecho de que se haya utilizado el bambú es un aspecto positivo que conecta con un objetivo de sostenibilidad. En conclusión, ha ayudado a mejorar la imagen del centro.

En un tercer nivel, también ha tenido proyección fuera de la ciudad de Castelldefels. Muestra de ello son los diferentes artículos que han aparecido en la prensa catalana, y en la prensa nacional (artículo de *La Vanguardia*). En todos ellos se habla de la situación actual de la pandemia y de la arquitectura como una de las soluciones para evitar contagios. De nuevo se resalta en la mayoría de diarios, la utilización del bambú para mejorar la sostenibilidad y el medio ambiente.¹ También recibimos la visita de dos televisiones TV3 (la televisión autonómica catalana) y *Telecinco*. En definitiva, la difusión del proyecto ha sido altísima y muy positiva, de hecho este artículo es una más de las pruebas de lo dicho anteriormente.

1. Enlaces a los diferentes artículos que se hicieron durante diferentes etapas del proyecto:

< <https://www.lavanguardia.com/local/baix-llobregat/20201022/484228034767/coac-transformar-a-patio-instituto-castelldefels-clases.html> >

< <https://www.lapremisadelbaix.es/noticies/societat/27475-es-transformara-el-pati-d-una-escola-de-castelldefels-per-fer-hi-clases.html> >

< <https://www.larepublica.cat/minut-a-minut/els-alumnes-de-lies-josep-lluis-sert-de-castelldefels-transformaran-el-pati-del-centre-per-fer-hi-clases> >

< https://www.ara.cat/societat/Bambu-adaptar-patis-escolars-coronavirus-covid-19_0_2594140561.html >

< <https://www.vilaweb.cat/www/diariescola/noticia?id=965490> >

< <https://diarieducacio.cat/classe-a-laire-lliure-un-institut-de-castelldefels-estrena-dues-aules-de-bambu-al-pati> >

Referencias bibliográficas

AMENABARRO, E. ET AL. (2020). *Covid 19. Desescolarización voluntaria: las familias y la escuela frente al espejo*. País Vasco (España): Universidad del País Vasco.

ORDÓÑEZ, V. R. ET AL. (2002). *Manual para la construcción sustentable con bambú*. Semarnat. México: Gobierno Federal.

PASCUAL, J. M. (2008). El bambú, una alternativa sostenible en la solución de la vivienda social. *Ciencia en su PC (1)*, pp. 89-99.

VIVES, J. (25 de mayo de 2020). Las consecuencias del coronavirus en la educación. *La vanguardia*.

El autor

Juan Manuel Cazorla Silva

Licenciado en filología inglesa e hispánica y postgrado de Profesor de español como lengua extranjera (Universidad de Barcelona).

Desde 1999 ha combinado su labor como profesor de lengua inglesa y de lengua española en escuelas privadas y públicas. En 2007 accedió, por oposición, a la función pública como profesor de inglés. En 2013 pasó a formar parte del equipo directivo del Instituto Josep Lluís Sert de Castelldefels. Desde julio de 2020, es director del centro.



Daniel Buren (2015). *El cubo*. Centre Pompidou. Málaga.

Centre Pompidou (Málaga, 2015)

Representa la primera implantación en el extranjero de la institución francesa y ha acogido a más de 850.000 visitantes desde su inauguración. El Centre Pompidou Málaga y su edificio icónico, «El Cubo», intervenido por el artista francés Daniel Buren, se han convertido en símbolo indiscutible de una ciudad que ha apostado por la cultura. La característica principal es su situación subterránea. La única entrada de luz natural es el simbólico cubo de cristal que ha sido tratado como pozo de luz natural por los arquitectos.

En febrero de 2018, el Centre Pompidou y el Ayuntamiento de Málaga anunciaron su intención común de extender el acuerdo de colaboración cinco años más, hasta el 2025.

Comprometidos en la renovación de esta colaboración, los equipos trabajan en las futuras programaciones en torno a un recorrido del arte de los siglos XX y XXI (concebido a través de las obras maestras de la colección del Centre Beaubourg de París). Se propondrán cada año exposiciones temporales, espectáculos de danza, *performances*, conciertos, cine, conferencias, talleres y programas de mediación, para todos los públicos, y en contacto directo con la escena artística española.

Daniel Buren (Boulogne-Billancourt, 1938)

Es un artista conceptual francés. En 1986 creó una escultura de 3.000 m² en el gran patio del Palais Royal, en París: «Les Deux Plateaux», más frecuentemente llamadas la «Colonnes de Buren» (Columnas de Buren). Esta obra provocó un intenso debate sobre la integración de arte contemporáneo y edificios históricos. Además de «El Cubo», para el Centre Pompidou de Málaga, también es autor de «Arcos rojos», pieza de la colección del Museo Guggenheim de Bilbao, instalada en el puente de La Salve.

A veces se le considera un minimalista abstracto, y se le conoce sobre todo por el uso de rayas de gran tamaño, regulares y en contraste. La raya es un motivo popular francés, un medio de relacionar visualmente el arte con su contexto, una forma de lenguaje en el espacio, más que un espacio en sí mismo. Comenzó a producir obras de arte públicas no solicitadas usando lienzos de toldo a rayas comunes en Francia. La raya es estándar, de 8,7 cm de ancho. Subrayando las rayas como un instrumento visual o «herramienta para ver», invita al espectador a asumir su punto de vista crítico desafiando las ideas tradicionales sobre el arte. También expresa su tema en pintura, tejidos cortados con láser, cajas ligeras, tejidos transparentes y piezas de cerámica.



IESO SIERRA LA MESTA. UN CENTRO RURAL EN LA VANGUARDIA EDUCATIVA

SIERRA LA MESTA. A RURAL HIGH SCHOOL ON THE CUTTING EDGE OF EDUCATION

Jorge Centeno Blanco
Inés María Torres Soltero

IESO Sierra La Mesta (Santa Amalia - Badajoz)

Resumen

El trabajo en equipo de profesorado y alumnado, la utilización de las metodologías activas, el trabajo por competencias, la interdisciplinariedad, la utilización de espacios alternativos y el uso de las TIC han ayudado al IESO Sierra la Mesta a afrontar la enseñanza no presencial de una forma más sencilla. El programa MAIC está consiguiendo que el alumnado relacione contenidos de las diferentes materias, sea capaz de afrontar diferentes situaciones y dar soluciones diversas y creativas a los problemas que se plantean. De esta forma han afrontado con relativa facilidad el cambio a la enseñanza a distancia. El enfoque competencial de la formación junto con el trabajo en equipo que impera en este centro, ha facilitado adaptarse a las nuevas situaciones y escenarios que se han impuesto en el ámbito escolar en estos últimos tiempos. Las diferentes medidas adoptadas a nivel organizativo, así como una adecuada atención y cuidado al aspecto emocional de toda la comunidad educativa, son algunas de las claves que nos han permitido superar con garantías tanto el confinamiento en el curso pasado, como los diferentes escenarios educativos que se están presentando en el actual curso 2020-2021. La importancia del trabajo en equipo de toda la comunidad educativa y la implicación de un claustro comprometido son las claves para afrontar los retos de una educación en un mundo cambiante.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, competencias clave, formación *online*, equipos de trabajo, creatividad, COVID-19.

Abstract

IESO Sierra La Mesta has faced distance learning in an easier way following some basic principles: the use of active methodologies and teamwork, the competence-based approach, interdisciplinary teaching, the use of alternative spaces and the ICTs.

Students can relate contents from different subjects, are able to face different situations and give alternative and creative solutions to problems thanks to the MAIC Programme. Both the competence-based and the teamwork approach have facilitated the adaptation to new situations and scenarios which have lately taken place in the school environment. The different measures, adopted at organizational level, as well as a suitable attention and care to the emotional well-being of the whole educational community, are some of the keys which have allowed the school to face not only the lockdown, but also different and difficult situations in the current school year 2020-2021.

The importance of teamwork and the involvement of a committed teaching staff are the keys to face the education challenges in a changing world.

Key Words: Project Based Learning, Key Competencies, Online Training, Work teams, Creativity, COVID-19.

I. Descripción y situación

El IESO Sierra de la Mesta es un centro situado en Santa Amalia, localidad de las Vegas Altas del Guadiana, en Extremadura. Cuenta con un claustro de 32 profesores para unos 260 alumnos, repartidos en tres líneas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y una línea de Formación Profesional Básica (FPB) de Mantenimiento de Vehículos. El nivel sociocultural del alumnado en el centro es medio-bajo, con gran diversidad social, curricular, familiar y de intereses de futuro.

I.1. Proyecto educativo

El objetivo de todos los programas desarrollados en el centro es conseguir que, al finalizar esta etapa, nuestro alumnado adquiera de forma efectiva las competencias para afrontar su futuro personal y continuar sus estudios superiores, que sientan que pueden transformar su entorno y desarrollen actitudes de empatía hacia los demás.

Con esta finalidad, y atendiendo a las características del entorno, el proyecto educativo se basa en cinco ejes: participación de la comunidad educativa, adquisición de competencias clave, formación integral del alumnado, atención a la diversidad y convivencia.

Aunque el IESO La Mesta es un centro pequeño, son muchos los programas implementados, y esto es posible gracias a la cooperación de profesorado, alumnado y familias. Queríamos destacar el programa MAIC (Metodologías Activas para la Adquisición Interdisciplinar de las Competencias), o el programa de atención a la diversidad de alumnado con alto interés por el aprendizaje «Desafío 2.0», ambos reconocidos con el premio Joaquín Sama a la innovación educativa.

También son destacables otros como «Bibliogram», para el fomento de la lectura y uso responsable de las redes sociales; el «Programa de Oratoria» que persigue potenciar la expresión y el pensamiento crítico o el de radio escolar «La Mesta Radio». Además, el centro participa en diversos proyectos como Erasmus+ y eTwinning, que potencian la ciudadanía europea con diversas e interesantes temáticas, así como el desarrollo de la Robótica Educativa, que va más allá de nuestras aulas, a través de la «Liga RoboRet», un programa entre centros de toda la región.

Otro aspecto importante es la gestión de la convivencia. En este ámbito destacamos los programas de «Alumno ayudante»; «Programa patio»; «Tutoría entre iguales», etc, englobados en nuestro Plan de convivencia, galardonado con el Premio Tomás García Verdejo a las buenas prácticas educativas.

Finalmente queremos resaltar dos programas muy entrañables para nosotros: el «Programa intergeneracional acercando generaciones, entrelazando vidas» (AGEV) y el «Programa Arboretum» que, con la colaboración del AMPA, está mejorando el entorno medioambiental del centro.

2. El Programa MAIC

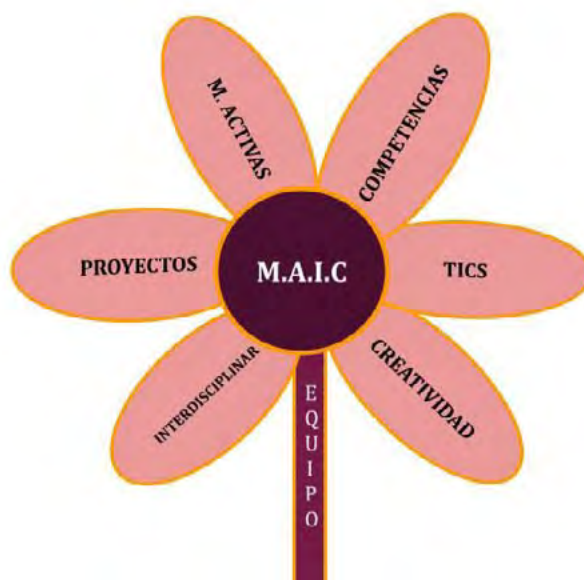
MAIC son las siglas de Metodologías Activas para la Adquisición Interdisciplinar de las Competencias. Nació en el curso 2017-2018 con la finalidad de suplir algunas carencias en nuestro alumnado, como la falta de motivación, de creatividad o adquisición efectiva de las competencias clave para afrontar su futuro académico y personal.

2.1. El trabajo por competencias

El programa se basa en plantear proyectos interdisciplinarios, entre asignaturas de diferentes áreas, utilizando las metodologías activas y las TIC como herramienta de aprendizaje.

El punto de partida para el diseño de estos proyectos es el currículo. Los profesores de las diferentes áreas que se asocian eligen los criterios de evaluación en cada materia y diseñan un proyecto que permita al alumnado conseguir los objetivos de aprendizaje, además de trabajar las diferentes competencias clave y la creatividad. Durante la realización del proyecto, los estudiantes trabajan por grupos para conseguir el objetivo, y el profesorado asume la función de orientar, asesorar, guiar y facilitar la realización de un producto final y alcanzar dicho objetivo, a lo largo del proceso de aprendizaje, propiciando así una evaluación formativa.

Cada proyecto es el elemento principal que estructura el aprendizaje interdisciplinar. Suele tener



una duración de unas dos semanas, con una dedicación media de 20 horas lectivas por cada proyecto. El alumnado se enfrenta así a un aprendizaje en el que debe tener una actitud activa y poner en práctica los conocimientos adquiridos para desarrollar las tareas competenciales propuestas. A lo largo del curso escolar desarrollan una media de 15 proyectos interdisciplinares.

Una de las claves del programa es el fomento del trabajo en equipo y, para ello, son imprescindibles la cooperación, organización, liderazgo, autonomía, empatía y respeto a los demás. Estos factores son tan importantes para nuestro centro que, en el curso escolar 2020-2021, hemos iniciado un proyecto, en el marco del Programa Erasmus, con cuatro socios europeos, con el que aprenderemos estrategias para la mejora de trabajo efectivo en equipo en el que se implican tanto alumnado como profesorado.

2.2. El uso de los espacios

El desarrollo de este programa ha provocado un profundo cambio en los espacios del centro. Por un lado, se ha creado un espacio digital, utilizando para ello la plataforma educativa *GSuite* de Educarex y la plataforma *eScholarium*, ambas facilitadas por la Consejería de Educación de Extremadura. Estas plataformas se utilizan tanto para la exposición (libros digitales, webs para presentar proyectos y actividades diversas), como para la creación de contenidos multimedia en un entorno seguro y protegido para el alumnado.

En cuanto a los espacios físicos, además del aula tradicional, donde se trabaja en equipo, se realizan exposiciones, se practica la escucha activa (al profesorado o a los compañeros y compañeras) o se busca información. De manera natural se han ido utilizando otros espacios como es el caso de los laboratorios para experimentar, el aula de informática para uso de *software* específico, el taller para uso de robots o construcción de productos tecnológicos, la biblioteca para consulta, ensayos o exposiciones, el patio del centro para la realización de actividades, así como el entorno del centro para realizar encuestas, conocer y estudiar el medio natural. Destacamos, así mismo, el uso didáctico del pasillo, tanto para exposición de productos elaborados en proyectos, como para trabajo de equipos que requieren silencio como en el caso de las grabaciones de vídeo o audio, siendo habitual encontrar a los estudiantes en plena actividad cuando se deambula por el centro.

Por ello, ha surgido la necesidad de crear y acondicionar nuevos espacios como el aula CREATEC, para potenciar la creatividad a través del uso de las



tecnologías. En ella podemos encontrar el «Estudio Croma», la mesa «Visual Thinking Move», trípodes, cámaras, y la radio escolar, ofreciendo así posibilidades didácticas más creativas. El alumnado está utilizando este espacio de forma responsable y, en la mayoría de los casos, de manera autónoma.

A través de este método de trabajo hemos conseguido, no solo implantar un aula del futuro, sino traer el futuro al centro y ponerlo a disposición del alumnado para que pueda recibir una educación acorde al siglo XXI.

2.3. La evaluación

Es otro aspecto importante del programa, y se apuesta por una evaluación formativa. Durante el proceso de aprendizaje se lleva a cabo un seguimiento del alumnado a través de diversos instrumentos. Uno de ellos es el uso de las rúbricas o listas de cotejo, que permiten orientar al alumnado durante el aprendizaje. Además, cada estudiante maneja un portfolio digital para facilitar la organización y producción de recursos que va generando, digitales y físicos, a través de fotografías. Cabe destacar que, mediante este recurso, realizan un proceso de metacognición sobre el aprendizaje que van adquiriendo durante la realización de cada proyecto.

Para conseguir este objetivo es fundamental el trabajo en equipo de un profesorado comprometido, que rompa con la habitual separación entre las diversas asignaturas y departamentos en educación secundaria, para impartir una formación más transversal y competencial.

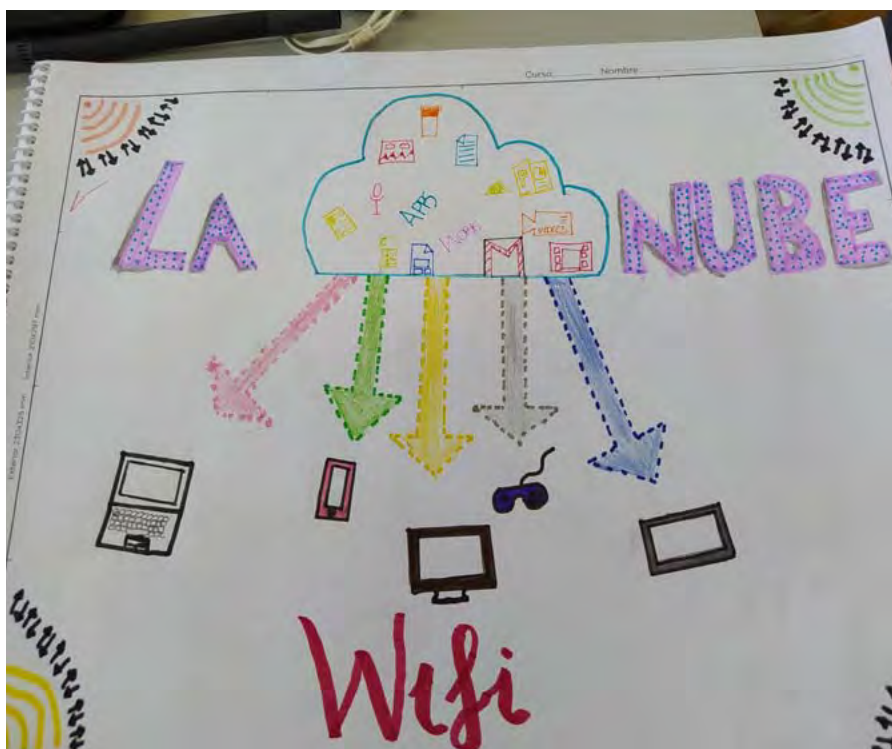
3. El comienzo de la pandemia y la adaptación a la enseñanza no presencial

En primer lugar analizamos el punto de partida de alumnado, profesorado y familias. En función de ello adoptamos una serie de medidas e iniciativas. Consideramos que nuestras decisiones fueron bastante acertadas y, además, fueron reconocidas en la Comunidad Autónoma de Extremadura como referente y ejemplo de buenas prácticas.

Gracias al programa MAIC la competencia digital de nuestro alumnado y profesorado era media-alta, y se podía considerar apta para la nueva situación. Todos sin excepción, tanto docentes como estudiantes, contaban con un ordenador portátil proporcionado por el centro. Este equipo se utiliza de forma habitual durante la enseñanza presencial en el aula y como apoyo de la formación en sus casas. Esta ventaja inicial hizo que la adaptación a la modalidad *online* no supusiera un gran impacto ni una ruptura con un modelo concreto de docencia, más allá de que hubiera que adaptar la metodología y la programación.

Podríamos destacar las siguientes actuaciones, que fueron clave para un buen desarrollo:

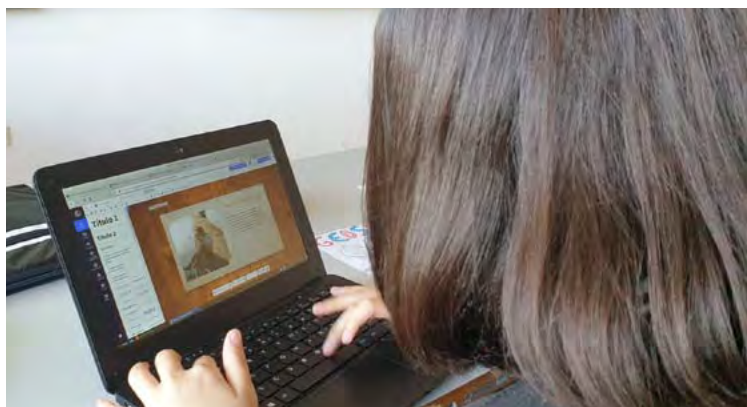
- Ayudar a nuestro alumnado a reflexionar sobre la excepcionalidad de la situación vivida.
- Utilizar un único medio de comunicación a través de la plataforma educativa.
- Fraccionar las tareas, de tal modo que no superasen nunca las dos horas lectivas de trabajo, y establecer la obligación de elaborar un documento, producto de esta tarea, para facilitar el seguimiento y evaluación.
- Seguir un mismo horario para todos los grupos de un mismo nivel.
- Realizar videoconferencias semanales a través de *Google Meet* con el objetivo de mantener el contacto y apoyarlos en la comprensión de conceptos y la realización de tareas, así como preocuparnos por su estado emocional.
- Proponer tareas competenciales y creativas en combinación con ejercicios de respuesta simple.
- Establecer reuniones, vía *Google Meet*, de la Jefatura de Estudios y la Dirección del centro con los delegados de cada grupo, para conocer el desarrollo de las actividades, la posible sobrecarga de tareas y el estado emocional del grupo.
- Realizar un seguimiento semanal a través del «Seguimóforo». Esta herramienta nos permitía comprobar, en general y de manera individualizada, cómo se estaban desarrollando las tareas, a través de información muy visual aportada por el profesorado. El Departamento de Orientación, junto con la Jefatura de Estudios, organizó estrategias de apoyo para ciertos estudiantes que manifestaban dificultades. Además, se establecieron medidas de acompañamiento diferenciado para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales a través de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.



estudiantes que manifestaban dificultades. Además, se establecieron medidas de acompañamiento diferenciado para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales a través de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.

Nos interesaba especialmente atender la conectividad en aquellos hogares que no disponían de conexión a internet. Para ello, contamos con la colaboración de los ayuntamientos, servicios sociales y la Consejería de Educación. Podemos destacar las siguientes acciones que han resultado positivas:

- Información continua desde la dirección del centro del modelo de enseñanza a distancia.
- Información semanal e individual, por parte del equipo docente, de las tareas realizadas y no realizadas durante la semana, gracias al «Seguimóforo».
- Utilización de las redes sociales del centro como herramienta de difusión. Por ejemplo, de algunos trabajos realizados por los estudiantes, información relevante sobre la evaluación, mensajes de ánimo, etc.



Además, se llevaron a cabo actuaciones destinadas al profesorado, que han sido una de las claves para el éxito en la formación no presencial. Entre ellas podemos destacar:

- Comunicación continua entre todo el profesorado de una manera formal, a través de claustros y mensajería oficial, y extraoficial a través de grupos de mensajería instantánea (sobre programación, memorias, evaluaciones, etc.)
- Actividades virtuales para levantar el ánimo de toda la comunidad educativa.
- Análisis de la carga de trabajo del profesorado por parte del equipo directivo.

Las juntas de evaluación se realizaron en dos partes: en primer lugar se creó una herramienta digital en formato foro. A través de ella, los equipos educativos y los tutores podían intercambiar datos acerca de cada grupo y de cada estudiante de forma individualizada. Con toda esta información, la Jefatura de Estudios, el Departamento de Orientación y los tutores podían determinar mejor los problemas existentes. La segunda parte consistía en un encuentro virtual del equipo docente para proponer soluciones y, de esta manera, las evaluaciones eran más efectivas y productivas.

Por otro lado, para desarrollar de un modo más eficaz el trabajo por competencias, se ha creado otra herramienta que permite calificar el grado de consecución de las competencias de forma colegiada. Tras haber llegado a un acuerdo sobre el peso de cada asignatura al final del curso escolar, se consensúa su calificación.

4. La vuelta a las aulas

Con el inicio de este nuevo curso 2020-2021, nos enfrentamos a nuevos retos y nuevas realidades. Por ello, a lo largo del verano se elaboró un plan de contingencia basado en las instrucciones de la Consejería

de Educación, donde se contemplaban tres posibles escenarios.

Conscientes de los miedos que podrían aparecer con la vuelta a las aulas en este curso, el plan de contingencia que tenía que elaborar el centro, debía contar con la mayor participación posible de los diferentes agentes de la comunidad. Por ello, con las instrucciones recibidas por la Consejería, creamos un grupo de trabajo formado por personal docente y no docente del centro para aportar ideas, (medidas en el aula, entradas y salidas al centro, limpieza del centro, circulación de pasillos...). El Equipo Directivo redactó un borrador con las ideas aportadas que compartió con todo el claustro de profesores, para que pudieran realizar las aportaciones oportunas. Una vez el plan elaborado, se presentó al Consejo Escolar, y se envió al servicio de inspección.

Hecho el plan, la siguiente fase era la de su difusión, con la finalidad de disipar las dudas y temores que tenían alumnado y familias con la vuelta a las aulas. Para ello, utilizamos tanto un resumen de las medidas a través de redes sociales, web y mensajería del centro, como el acceso al plan completo. Además, se organizó una reunión virtual del Equipo Directivo con todas las familias para poder disipar sus dudas y temores de primera mano.

La principal labor ha sido la de concienciación del alumnado en el uso correcto de mascarillas y sensibilización sobre la situación en la que vivimos. Sin embargo las circunstancias, desafortunadamente, no han sido fáciles, pues el contagio por COVID-19 en la población ha sido elevado en esta segunda ola. Muchos estudiantes han tenido que ausentarse de las aulas por dar positivo en los test, en algunos casos y, en muchos de ellos, por ser contacto estrecho. Nos hemos tenido que reinventar para dar apoyo a los alumnos y alumnas que permanecían en su domicilio. Por ello hemos realizado conexiones mediante videollamadas para que pudieran seguir el desarrollo de la clase, manteniendo la plataforma digital para la propuesta y entrega de tareas.



A partir de la experiencia del curso pasado, se han mantenido ciertos elementos que han tenido una repercusión muy positiva en el centro, como el uso de una plataforma de coordinación del profesorado del entorno *GSuite* de Educarex; la realización de las juntas de evaluación diferidas (foro-reunión virtual); la calificación de competencias clave ponderadas; el uso del «Seguimóforo» para facilitar el seguimiento del alumnado y de los grupos, etc. En definitiva, seguir apostando por herramientas digitales que permiten mejorar y ofrecen una educación más personalizada, al tiempo que facilitan la continuidad del curso en situaciones excepcionales como la que venimos atravesando.

Rozando el ecuador del curso, y a pesar de las circunstancias vividas de contagios en la región en las dos olas sufridas durante el curso, las condiciones sanitarias planificadas en el centro tienen la confianza de los padres. Por ello, la asistencia del alumnado es completa en todos los niveles que se imparten en el escenario presencial.

5. Conclusiones

Hoy más que nunca somos conscientes de que el mundo cambia a una velocidad vertiginosa, y la tecnología abarca cada vez más aspectos que afectan al ser humano en el plano laboral, provocando cambios muy rápidamente en los puestos de trabajo o apareciendo nuevos y complejos problemas como la pandemia en la que nos encontramos.

No son pocos los foros donde se habla de las características que se requieren para las profesiones actuales y futuras. En todas ellas se resalta la capacidad de trabajar en equipo, la creatividad para dar respues-

tas a problemas diversos, la capacidad de cambio, la iniciativa, por ello, desde un centro rural como el IESO Sierra la Mesta, queremos ofrecer a nuestro alumnado una formación integral y competencial, pues estamos convencidos de que será la garantía para que puedan afrontar su proyecto de vida.

Esto carecería de sentido si desde el propio centro el profesorado no trabajara de la misma manera: en equipo, siendo creativos para encontrar soluciones efectivas cuando las cosas cambian, como ocurrió en el curso pasado, creando un espacio de trabajo agradable y donde se

cuidan los aspectos emocionales inherentes al ser humano. Todo ello gracias a un gran equipo docente, con el apoyo de las familias, instituciones y, por supuesto, contando con lo más valioso que tenemos: nuestro alumnado.

La llegada de esta pandemia nos ha permitido comprobar que estamos trabajando en una buena línea por la capacidad de adaptación del centro a los diferentes escenarios educativos, encontrando una respuesta efectiva, teniendo en cuenta las características de nuestro entorno. Porque MAIC no es solo un programa, es una filosofía de trabajo y una concepción de la educación abordada en equipo.

Referencias bibliográficas

IESO Sierra la Mesta. *IESO Sierra la Mesta. Santa Amalia. Badajoz.*

< <https://iesoslamesta.educarex.es> >

IESO Sierra la Mesta (2017). *Programa MAIC. Metodologías Activas para la Adquisición Interdisciplinar de Competencias.*

< <https://cutt.ly/MAIC> >

IESO Sierra la Mesta. *La trastienda de la Mesta:*

< <https://sites.google.com/iesosierralamesta.com/latrastienda> >

IESO Sierra la Mesta (2016). *Desafío 2.0. IESO Sierra la Mesta. Programa de Atención a la Diversidad.*

< <https://tecnologiex.wixsite.com/desafiodospuntocero> >

IESO Sierra la Mesta. *Modelo Convivencia.*

< <https://sites.google.com/iesosierralamesta.com/convivenciaenlamesta> >

IESO Sierra la Mesta (2017). *Aprendizaje Basado en Servicio. Encuentro Intergeneracional.*

< <https://slmesta.wixsite.com/absintergeneracional> >

Los autores

Jorge Centeno Blanco (@tecnologiex)

Titulado en Ingeniería Técnica Industrial en la Universidad de Extremadura (UEX), con mención especial al mejor proyecto fin de carrera en su especialidad Electrónica Industrial. Profesor de tecnología desde el año 2006 y Director en el IESO Sierra la Mesta de Santa Amalia, tras su paso por Jefatura de Estudios en el mismo Centro. Ha participado en diferentes Programas Educativos en su trayectoria profesional: sobre Competencias, Metodologías Activas, Tecnología Educativa, Robótica, Convivencia, Erasmus+. Coordinador del programa «Desafío 2.0» para alumnado con alto interés por el aprendizaje. Impulsor, junto con otros compañeros, del programa MAIC de ABP interdisciplinar y cofundador e impulsor de la competición gamificada de Robótica Educativa en Extremadura «RoboReto». Destacar también su experiencia en formación a profesores en Metodologías Activas TIC y Robótica.

Inés María Torres Soltero (@inesmtorres)

Licenciada en Matemática en la UEX, Máster en Educación y Nuevas Tecnologías (UDIMA), profesora de matemáticas desde el año 2006 y Jefa de Estudios de (@IESO_SlaMesta). Involucrada a lo largo de su trayectoria profesional en diferentes proyectos Erasmus+, Desafío 2.0, programa MAIC, programas Intergeneracionales *Acercando Generaciones Entrelazando Vidas* (AGEV), coordinación de programas de refuerzo educativo (REMA) e impartiendo formación sobre Metodologías Activas. Galardonada con un premio Joaquín Sama.





Salvador Dalí (1974). *Teatro-Museo Dalí*. (Detalle). Figueres (Girona).

Teatro-Museo Dalí (Figueres - Girona)

La Fundación Gala-Salvador Dalí es una entidad cultural privada que tiene como misión promocionar, fomentar, divulgar, prestigiar, proteger y defender la obra artística, cultural e intelectual del pintor. Es la responsable de gestionar el Teatro-Museo de Figueres, el Castillo Gala Dalí de Púbol y la Casa Salvador Dalí de Portlligat

El Teatro-Museo Dalí, construido sobre los restos del antiguo Teatro Municipal de Figueres, está considerado como la última gran obra de Salvador Dalí. El edificio, destruido por un incendio al final de la Guerra Civil, había quedado reducido a su estructura periférica. El techo de la platea se había hundido, y de los palcos solo quedaban los pasillos de acceso y, del escenario, el arco de la boca de escena y los almacenes laterales. El vestíbulo y el salón de descanso eran las únicas dependencias que se habían conservado más o menos intactas. El artista se propone entonces aprovechar el encanto espectral que ofrecen las ruinas del viejo teatro para instalar en él su futuro museo.

A partir de la década de los setenta, Dalí se entrega al proyecto museístico con una dedicación plena, interviniendo en los trabajos y diseñando los más mínimos detalles, hasta convertirlo en realidad en septiembre de 1974 con la inauguración oficial del Teatro-Museo Dalí. Uno de los elementos más visibles del Museo, la estructura reticular transparente en forma de cúpula geodésica que corona el edificio, fue fruto de un encargo de Salvador Dalí al arquitecto murciano Emilio Pérez Piñero (1935-1972). Hoy día, la cúpula se ha convertido no solo en el emblema del Teatro-Museo, sino también en todo un símbolo para la ciudad de Figueres.

La colección del Teatro-Museo Dalí permite al espectador aprehender toda la trayectoria artística del artista (1904-1989) a través del más amplio abanico de obras. Recorrer sus salas es viajar desde sus primeras experiencias artísticas hasta las obras de los últimos años de su vida, pasando por el surrealismo, la mística nuclear y la pasión por la ciencia.

Salvador Dalí (Figueras, 1904-1989)

Conocido por sus impactantes y oníricas imágenes surrealistas, sus habilidades pictóricas se suelen atribuir a la influencia y admiración por el arte renacentista, y fue además un experto dibujante. Los recursos plásticos dalinianos también abordaron el cine, la escultura y la fotografía.

Dalí describió un extenso y personal universo simbólico a lo largo de su obra. Los «relojes blandos» fueron interpretados como una referencia a la teoría de la relatividad de Albert Einstein, y, supuestamente, fueron creados tras la observación de unos pedazos de camembert expuestos al sol un caluroso día de agosto. Siempre marcan las seis, la hora del surrealismo. Otro de sus símbolos recurrentes es el elefante, que apareció por vez primera en el *Sueño causado por el vuelo de una abeja sobre una granada un segundo antes de despertar* (1944). Los elefantes dalinianos, inspirados por el Obelisco de la Piazza della Minerva de Roma de Gian Lorenzo Bernini suelen aparecer con patas largas y portando obeliscos en sus lomos. Otro de sus símbolos recurrentes es el huevo, que enlaza con los conceptos de vida prenatal intrauterina, y a veces se refiere a un símbolo de la esperanza y el amor. También recurrió a imágenes de fauna a lo largo de toda su obra: hormigas como símbolo de muerte, corrupción, y un intenso deseo sexual; el caracol como cabeza humana; y las langostas como un símbolo de decadencia y terror.



AULAS GALEGAS: EL PUENTE ENTRE CASA Y ESCUELA

AULAS GALEGAS: BRIDGING THE GAP BETWEEN HOME AND SCHOOL

María Begoña Codesal Patiño

Pilar Ponte Patiño

Lucía Somoza Rey

Susana Vázquez Martínez

Aulas Galegas

Resumen

El sitio web *Aulas Galegas* es la respuesta al confinamiento sanitario de un grupo de profesoras y profesores gallegos que se unieron para ofrecerle a la sociedad en general, y al mundo educativo en particular, contenidos divulgativos en gallego. La respuesta inmediata —el quince de marzo ya estaba en la red— así como su carácter colectivo y solidario, hacen de esta iniciativa un ejemplo singular único en su momento en todo el Estado.

Aulas Galegas es una oportunidad para que las y los docentes actuemos como agentes principales de reforma de la educación independientemente de las características del centro educativo en el que trabajemos, o sin trabajar en ninguno de ellos. Ofrecemos aquí una radiografía de lo que ha sido este portal educativo desde sus orígenes hasta el momento actual.

Palabras clave: profesorado, gallego, solidaridad, recursos didácticos, normalización lingüística, dinamización lingüística, soluciones colectivas.

Abstract

The website *Aulas Galegas* is the response of a group of teachers to the lockdown and quarantines provoked by the pandemic. These teachers joined forces to offer society as a whole, and the educational community in particular, learning content in Galician. One of its main features was the immediate response, on 15th March they were already available on the website, as well as the collective and supportive nature of the initiative. So this is a unique example in the whole of Spain. *Aulas Galegas* is also an opportunity for teachers to act as the main agents of educational reform, regardless of the characteristics of the school in which they work or even not working in any of them. We offer here an outline of this educational website, from its origins to the present day.

Key Words: teachers, Galician, solidarity, didactic resources, linguistic normalisation, linguistic dynamisation, collective solutions.



I. Contexto

Ante una situación tan excepcional como el cierre de los colegios por la pandemia de coronavirus, el profesorado gallego se volcó en todo tipo de iniciativas para paliar sus efectos. El 13 de marzo de 2020 fue la primera mañana en la que el alumnado, por indicación del gobierno autonómico, se quedó en casa sin asistir a los centros de enseñanza. Ante la incertidumbre de cuánto iba a durar la nueva situación e incluso a dónde nos iba a llevar, Pilar Ponte Patiño, profesora de Lengua y Literatura Gallega en el IES da Pobra do Caramiñal (A Coruña), tuvo la idea de poner en marcha un lugar en la red donde ofrecer contenidos divulgativos en gallego en esa situación de crisis. Ella ejerció de catalizador involucrando, en menos de una semana, a más de 80 profesoras y profesores.

En tan solo 72 horas, el 16 de marzo de 2020, sale por primera vez a la luz *Aulas Galegas*, con la dirección aulasgalegas.org. A partir de este momento, y de manera totalmente inesperada, comienzan a sumarse cientos de docentes, y no docentes, que hacen de *Aulas Galegas* un portal de referencia creado ante la situación de aislamiento desde el inicio de la pandemia y con el objetivo de ofrecer una ayuda educativa a la sociedad. Esta plataforma nace para ayudar al alumnado, a las familias y al resto de profesorado a encontrar recursos y material educativo en gallego.

Se trata de un recurso complementario al del material y tareas ya encomendadas a los alumnos y alumnas en las semanas de confinamiento y, también,

para el nuevo curso, que comenzó con mucha incertidumbre. A diario *Aulas Galegas* publica nuevo material para todos los niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Se trata de trabajos de elaboración propia o adaptados, previo consentimiento de los autores y autoras.

2. Organización

Inicialmente, el origen de *Aulas Galegas* es el de unos pocos profesores y profesoras, sin necesidades específicas de organización, más allá que un grupo de *WhatsApp* en el que hablábamos de todo, decidíamos qué hacer y repartíamos el trabajo. La rápida incorporación de un número considerable de docentes nos obligó a decidir un método que nos permitiese trabajar de un modo veloz y eficiente.

Una manera práctica de lograrlo consistió en crear grupos de trabajo que coincidiesen con las diferentes secciones que se habían generado en nuestra web. Cada una de las secciones eligió su representante, que en la práctica resultó ser la primera persona que se incorporó a *Aulas Galegas*. Cada coordinador asumía, entre otros, los siguientes compromisos: crear un grupo en *WhatsApp* o *Telegram* para el profesorado colaborador, asumir la tarea de dinamizar, asistir a las reuniones de coordinación general en representación de la sección y trasladarle a esta los temas tratados, gestionar una cuenta de usuario en la web para publicar las entradas correspondientes y encargarse de la documentación de su sección, especialmente aquellos documentos relacionados con la gestión de cesión de derechos de autoría de los materiales compartidos que tienen *copyright*.

Los grupos de trabajo de las diferentes secciones se han convertido en una oportunidad única para desarrollar propuestas transversales, tanto de forma horizontal (interdisciplinares) como vertical (a través de diferentes niveles), que luego se publican en el portal. Han surgido más ideas de secciones con el paso del tiempo, pero supeditamos la creación de cualquier nueva sección en la web a la existencia previa de una persona que asuma su coordinación.

La puesta en marcha de *Aulas Galegas* a lo largo de estos meses fue haciendo evidente que había otras cuestiones diferentes a los contenidos que también debíamos atender si pretendíamos que nuestras publicaciones fuesen de calidad. Las necesidades de



funcionamiento que fueron surgiendo provocaron la aparición de nuevas secciones de trabajo más diversificadas (Redes sociales, Producción de vídeos, Medios, Comentarios).

Aulas Galegas no solo pretende ofrecer recursos y contenidos en gallego, como herramienta dinamizadora, sino que también aspira a la divulgación de un modelo de lengua correcto, especialmente en aquellos materiales que tienen como destinatario último al alumnado.

Conscientes de esto, desde el principio se creó una sección de trabajo constituida por profesorado de Lengua gallega dedicada a la corrección de todos los contenidos de la página. En la actualidad, además de atender a la cuestión lingüística, también se ocupan de todo aquello que tiene que ver con la calidad de la publicación (accesibilidad, documentos anexos, hiperenlaces externos e internos, categorización y etiquetado, etc.).

Nuestro funcionamiento, hasta el momento, se basa en una estructura de reuniones en redes sociales (inicialmente en WhatsApp, más tarde Telegram) apoyada por una lista de cuentas de Google semicorporativas que, prácticamente, cubren todas nuestras necesidades.

Tenemos un foro central donde realizamos reuniones, más o menos periódicas (dependiendo de las necesidades), constituido por las personas coordinadoras de las diferentes secciones, un grupo de intendencia de cuatro personas y una coordinadora general.

En cuanto al perfil de las personas que integran el colectivo *Aulas Galegas*, se trata fundamentalmente, como cabía esperar, de profesoras y profesores (en activo, profesionales que buscan su primer empleo y también en situación de jubilación), trabajadoras sociales, psicólogas, estudiantes... un conjunto variado en el que el único requisito de pertenencia es el deseo de trabajar a favor de la divulgación de cualquier forma de saber con nuestra lengua como medio de expresión.

3. Difusión

La forma de llegar al público es nuestra web oficial *aulasgalegas.org*, alojada por cortesía de Dinahosting de manera que solamente debemos asumir el coste del dominio. Desde el principio abrimos cuentas en las redes sociales Facebook y Twitter y al poco tiempo también en YouTube para alojar los vídeos creados.

Nuestra página publica contenidos de lunes a viernes durante el calendario lectivo, excepto entre el 23 de junio y el 1 de octubre, y en los períodos festivos.

Esto significa que el balance de su comportamiento en la red debe considerarse como el conseguido desde el 16 de marzo de 2020 hasta el 1 de febrero de 2021, en ocho meses de publicaciones interrumpidas únicamente por los períodos vacacionales. En este período se han contabilizado 150.269 visitantes que realizaron 241.765 visitas en las que consultaron 1.722.264 páginas. Unas cifras que podemos considerar más que satisfactorias para una página educativa en gallego que no cuenta con ningún apoyo institucional.

Nuestra cuenta de Facebook llegó a los 5.000 amigos y nos vimos obligados a abrir una página en esa red social. La cuenta de Twitter, @aulasgalegas, tiene 1.277 seguidores.

3.1. Secciones de nivel

Aulas Galegas es, fundamentalmente, un portal dirigido a las familias y al alumnado en general. Se crea como un blog de un grupo reducido de profesorado de navegabilidad lineal con lectoras y lectores interesados en la totalidad de la publicación. Debido al rápido crecimiento de nuestro colectivo y del público necesitábamos que la navegación por la página fuese muy intuitiva, y que en un par de clics encontrasen el material que necesitaban. Era necesario ordenar todo aquel material que queríamos compartir. Nos dimos cuenta de que las familias y el alumnado conocían la educación como un sistema dividido por etapas educativas y de ahí partimos. En apenas dos semanas, nos vimos obligados a modificar la forma inicial y rediseñar la página con una estructura basada en etiquetas, pensando fundamentalmente en un público de intereses concretos, que llega a nosotros buscando recursos con condicionamientos previos como la edad del alumnado o el área de conocimiento. Paralelamente, incorporamos también otro tipo de contenido, de carácter más abierto, donde se recogían experiencias, proyectos e iniciativas de interés para toda la población.

Todo el material que elaboramos y compartimos está clasificado en las etapas educativas que conocemos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Dentro de estas secciones, se divide en materias, bajo el membrete que el alumnado y la familia conoce en Galicia: Lengua castellana y Literatura, Biología y Geología, Ciencias Naturales o Educación Plástica.

Además del alumnado, nos dirigimos también a los docentes, que pueden encontrar actividades y propuestas dinámicas de otro profesorado gallego. El material de cada etapa educativa fue creado y adaptado específicamente para esa situación tan especial que

hemos vivido, pero también se han compartido otros que ya existían y merecían ser divulgados.

El tipo de recursos que compartimos, independientemente de la etapa educativa a la que se dirigen, debía contar con unas características comunes:

- Fomentar la creatividad. El confinamiento hacía necesario que el tiempo en casa se utilizase para dar rienda suelta a la creatividad. *Aulas Galegas* pretendía ser un portal para encontrar una alternativa al ocio habitual (redes sociales, consolas y televisión) a la vez que aprendían y trabajaban las competencias básicas.
- Ser motivadores. Todos sabíamos que estar en casa no iba a propiciar que el alumnado se preocupase por su aprendizaje, sobre todo en las primeras semanas. Por eso era necesario que las propuestas fuesen atrayentes. Era la única opción para que el alumnado entrase en el portal y se animase a realizar las actividades que desde las diferentes materias le proponíamos.
- Crear recursos autónomos que pudiesen utilizarse en una única sesión y sin necesidad de seguimiento. Como una partida al parchís. Empezar una actividad y al cabo de un tiempo ver un resultado final gratificante y sentirse orgulloso de haberlo creado sin ayuda. Demostrar que se podían hacer cosas encerrado en casa.

Estas características nos obligan, en muchos casos, a que las artes plásticas, la música, la fotografía, la tecnología, fuesen nuestras grandes aliadas. Por eso, la mayoría de las dinámicas que se presentaban eran interdisciplinarias.

Aulas Galegas nunca pretendió suplir la figura del docente y, por ello, teníamos claro que en todas las etapas educativas primarían los materiales que trabajasen las competencias básicas aunque, sobre todo en el bachillerato, los materiales compartidos se ceñían al currículo. La demanda relacionada con la ABAU (*Avalación de Bacharelato para o Acceso á Universidade*) fue en aumento, teniendo en cuenta que este alumnado debía superar un examen de mucha importancia. Así, decidimos incluir varias páginas y blogs de otros docentes que colaboran con *Aulas Galegas*, y que se centraban en ese tipo de contenidos.

Igualmente, era necesario que el público interactuara, mostrándonos el camino que debíamos tomar con el fin de conocer qué actividades tenían más éxito. Los comentarios en el portal nos daban pistas importantísimas del trabajo que se realizaba desde las casas. La respuesta del público fue de gran ayuda a la hora de tomar decisiones sobre el tipo de publicaciones que se buscaban.

Como sabemos, en la actualidad la divulgación pasa por tener presencia en las redes y por ello se creó una sección dedicada a nuestras cuentas en redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram, que tenían como función principal divulgar los contenidos y que estos llegasen a más gente, a la vez que se difundían publicaciones con los mismos intereses que los de *Aulas Galegas*. Este objetivo se completaba con la organización de eventos en las diferentes redes para acercarnos más al público.

De la misma forma, fue necesario contar con personas que se ocupasen de la edición y gestión del material audiovisual, de atender los comentarios y de recopilar las apariciones en los medios de comunicación. De esta manera se fue creando un engranaje que a día de hoy hace posible la publicación.

3.2. Secciones de ámbito

Estas secciones, como ya adelantábamos, tienen como público preferente el alumnado y sus familias y, obviamente, también a los docentes que podrán encontrar aquí actividades y propuestas de otro profesorado gallego.

Uno de los méritos de *Aulas Galegas* fue su capacidad de vehiculizar, en un momento concreto de urgencia educativa, las voluntades de mucho profesorado que tenía ganas de colaborar y no sabía cómo o dónde hacerlo.

Aulas Galegas puso, y pone, en contacto a profesionales de centros educativos diversos repartidos por toda la geografía gallega que cuentan en unos casos con intereses docentes comunes pero que, en muchos de ellos, el único punto en común es la voluntad de ir más allá de lo que cada profesora y profesor puede hacer desde sus propias aulas. En este sentido, es de destacar la alta valoración de los grupos de trabajo por parte del profesorado participante, por su valor de colectivo en el que se encuentra apoyo, no solo a nivel educativo, sino también a nivel humano. Se trataba de un entorno en el que muchos profesionales encontraron la ilusión en tiempos grises.

Las secciones con las que contamos actualmente son: Artes, Ciencias experimentales, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua y Literaturas, Matemáticas, Tecnología y TIC. Pensamos ampliarlas para contar con material para todas las disciplinas de la enseñanza reglada gallega.

Artes¹

La sección de Artes está formada por dos grandes bloques: Educación Plástica y Música.

1. < <https://aulasgalegas.org/category/artes> >



Botánicos rebeldes.

La primera integra también actividades de Dibujo artístico y técnico y se complementa con proyectos de otras secciones transversales como «Cocina Gráfica» o «Creación digital».

La sección alberga contenidos realizados por alumnado de distintos centros durante el confinamiento utilizando diversas técnicas artísticas; aproximaciones a la tutoría y el arte desde la disciplina positiva o manuales para integrar lenguajes artísticos en el aula (cómic, pintura soplada, etc.). Todo ello desde una visión interdisciplinar que abarca todas las etapas educativas.

En la sección de Música, se anima al alumnado a profundizar en el conocimiento de la música gallega y a hacer música con todo tipo de objetos cotidianos. El profesorado comparte una gran variedad de actividades centradas en contenidos, como un «pasapalabra» de instrumentos gallegos, práctica e interpretación instrumental a través de pictogramas, propuestas con metodologías novedosas como el *escape room* o la introducción de la música en actividades de educación emocional y desarrollo de la creatividad. Esta creatividad se trabaja, entre otras, con actividades multidisciplinares en las que se mezclan disciplinas artísticas, como música y plástica, en las que se asocian sonoridades a formas y volúmenes con voluntad de concebir también la vivencia artística como un todo que creamos a través de nuestros sentidos.

En esta sección también hay sitio para el baile. Con el baile tradicional gallego encontramos una ac-

tividad perfecta en la que aunar música, movimiento y tradición de una manera muy lúdica y divertida. Los tutoriales elaborados y pensados exclusivamente para esta sección por docentes especializados en este campo, son la manera perfecta para trabajar psicomotricidad, ritmo, coordinación, trabajo en equipo y espacialidad. Estas diferentes y variadas actividades están pensadas y dirigidas para cualquier etapa educativa. Todas ellas fueron creadas con un claro aspecto lúdico y educativo.

Ciencias experimentales²

Esta es una de las secciones que integra más disciplinas (Biología y Geología, Ciencias de la Tierra, Ciencias Naturales, Cultura Científica y Física y Química). Recoge un amplio elenco de actividades y metodologías: desde actividades con un claro componente tecnológico como Kahoots, *pasapalabras* o simuladores como Desmos, a propuestas metodológicas basadas en la gamificación en el aula como el famoso juego Tabú o *escape room*.

Destaca el alto número de propuestas con base audiovisual gracias a la introducción de infografías y vídeos para motivar al alumnado y de experimentos estructurados según el método científico que los chicos y chicas pueden realizar en casa.

Por otra parte, y sobre todo en las etapas de Primaria e Infantil, el profesorado ha compartido

2. < https://aulasgalegas.org/category/ciencias_experimentais >

muchos recursos de educación científica a partir de aproximaciones interdisciplinares desde la literatura o el arte.

Desde Cultura Científica, *Aulas Galegas* ha colaborado con diferentes instituciones científicas de Galicia como la Misión Biológica de Galicia, el CSIC-Galicia o el Instituto Galego de Física de Altas Enerxías de la Universidade de Santiago de Compostela.

Se lanzaron propuestas para todos los centros educativos gallegos en días señalados como el «Día de la Tierra» o el «Día de los Océanos», entre otros.

También se atiende a la cuestión de género proponiendo actividades para visibilizar a las mujeres científicas a partir de juegos y del uso de las redes sociales.

Varias de las secciones transversales como «Ciencia en Galego» o «Coida a Terra», son repositorio de recursos para esta sección.

Ciencias Sociales³

Bajo este epígrafe se registran las actividades compartidas por el profesorado de Economía, Filosofía, Formación y Orientación Laboral (FOL), Historia, Historia del Arte, Geografía y Educación Física.

Es, por lo tanto, una sección donde además de los contenidos de cada disciplina, se invita al alumnado a pensar, a tomar decisiones y a desarrollar el placer por el arte y el pensamiento crítico.

Imitar una obra de arte, practicar vocabulario de Geografía, escuchar *podcast* de Historia de España, elaborar una historia de vida propia, pasear por el Prado o descubrir tus conocimientos culturales sobre Galicia, son algunos de los recursos que se pueden encontrar en la sección de Geografía e Historia. Todos ellos tienen cuatro puntos en común: idioma, autoría, perspectiva y utilidad.

- El idioma: el gallego es el sustrato lingüístico sobre el que se cimientan los recursos.
- La autoría: la creación de estos materiales corresponde a docentes en ejercicio. Son materiales ideados por profesionales que conocen el medio escolar y poseen experiencia en su oficio.
- La perspectiva: los recursos buscan superar el marco de una pedagogía pasiva. Procuran ofrecer espacios para el aprendizaje activo, donde el



Makers PdB.

alumnado sea protagonista del conocimiento, que piensen, analicen y creen.

- Por último, cuentan con la cualidad de la utilidad. Son recursos, originales, pero de segunda mano. Han sido probados en el medio académico, materiales que han pasado la «prueba del algodón» en el aula. Bien es cierto que siempre con margen de mejora y, sobre todo, de adaptación a los diferentes contextos escolares.

La sección se compone de profesorado de secundaria de Geografía, Historia y Arte que se organiza a través de un grupo de mensajería instantánea. Las propuestas se comparten en el grupo que realiza una revisión de su contenido. Una vez incorporadas las propuestas de mejora, se sube el recurso a la página. Se pueden recibir propuestas de personas colaboradoras puntuales a través del correo electrónico. Se trata de una sección abierta a la incorporación de personas y al tránsito de propuestas.

Así en la sección de Filosofía, se han publicado actividades de reflexión dirigidas a partir de cortometrajes, sobre cuestiones fuertemente ligadas a nuestra idiosincrasia (como el mito rural o la importancia de vivir una vida «auténtica»), o propuestas de análisis ético de posibles situaciones en campos como la economía, la ciencia o la política, animando a utilizar preguntas clave para analizar la información.

En Historia del Arte aparecen propuestas basadas en publicaciones o exposiciones fotográficas donde Galicia es el eje central, como «A viaxe de Ruth», donde se invita al alumnado a acompañar a la fotógrafa Ruth Matilda Anderson en su viaje fotográfico por Galicia en 1924, o una visita en gallego por el Museo del Prado.

3. < https://aulasgalegas.org/category/ciencias_sociais >

Podemos encontrar también actividades donde se anima al alumnado a meterse en la piel del artista imitando obras de arte consagradas en sus casas con objetos cotidianos o se les reta a encontrar obras de arte en vídeos musicales.

En Geografía y Ciencias Sociales de Primaria se han publicado, bajo la metodología de la gamificación, diferentes propuestas como el juego de *¿Quién quiere ser millonario?*, *pasapalabras* o preguntas y respuestas sobre diferentes aspectos de la cultura gallega.

En la ESO se encuentran propuestas basadas en el patrimonio cultural y natural gallego, así como *webquest* sobre la historia familiar y del entorno como «E tí de onde ves sendo?».

En Economía y FOL se abordan propuestas muy creativas para bloques de contenido tradicionalmente pesados como contabilidad u orientación laboral, o se proponen debates sobre problemas globales que tienen una fuerte trascendencia local como la gentrificación.

La sección de Educación Física cobró una especial importancia durante el confinamiento, motivando a los adolescentes, niñas y niños y sus familias a desarrollar un confinamiento activo con propuestas específicas de mantenimiento físico y otras muy innovadoras a través del *rock* y la educación física o el *parkour*. También se publican *post* dirigidos al profesorado de esta disciplina tan afectada por los protocolos de seguridad a los que obliga la pandemia en los centros educativos.

Lenguas y literaturas

La lengua vehicular de *Aulas Galegas* es el gallego, aunque la sección de Lenguas y Literaturas abarca otros idiomas como el castellano, francés, inglés, portugués, literaturas y oratoria.

A través de actividades centradas en animación a la escritura y lectura, se han compartido multitud de propuestas de escritura creativa, lectura comprensiva, tanto en gallego como castellano.

La sección de gallego es la que más recursos alberga, ya que el profesorado de *Lingua galega* respondió masivamente a la creación del portal *Aulas Galegas*. La sección cuenta con más de doscientos recursos etiquetados en los que podemos encontrar propuestas que van desde la creación de contenidos a través de concursos, cuentacuentos y pasatiempos, a propuestas didácticas para conmemoraciones señaladas como el «Día de Rosalía», o la creación de publicaciones que son una recopilación de los materiales sobre un tema que podemos encontrar en la red, como el dedicado al «Día das Letras Galegas», centrado en la

figura de Ricardo Carvalho Calero, homenajeado en el año 2020.

Cabe resaltar la colaboración con instituciones tan relevantes como la Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega, la participación de escritoras y escritoras docentes y la sinergia de esta sección con otros proyectos de *Aulas Galegas* como «Lecturas Compartidas», «Ouvea o Lobo» o «Regueifesta».

En la materia de Oratoria hay desde propuestas clásicas como la entrevista a otras tan novedosas como el doblaje de películas de terror.

En las lenguas extranjeras predominan actividades creativas gamificadas con telefonía móvil, cubos Rubik o juegos tradicionales como la oca, viajes virtuales o pequeños trabajos de investigación.

Una de las tareas pendientes en *Aulas Galegas* es el desarrollo las secciones de lenguas clásicas: latín y griego.

La sección se ocupa también de la atención a la diversidad con actividades para todas y todos basadas en pictogramas, comunicación aumentada o la lengua de signos.

Matemáticas⁴

Esta sección recoge estrategias didácticas compartidas por el profesorado gallego de Matemáticas en seis bloques fundamentales: sistemas numéricos, geometría, magnitudes, razonamiento algebraico, resolución de problemas y estocástica.

Además, y durante el curso 2019-2020, se hizo especial hincapié en actividades manipulativas para que las niñas y niños pudiesen acercarse desde una perspectiva lúdica a las matemáticas: tangram, papiroflexia, rompecabezas, *Jumanji* matemático, bingos y magia matemática, entre otras actividades.

Para entender la conexión entre las matemáticas y la vida cotidiana, el profesorado compartió varias actividades relacionadas con el papel de las matemáticas en la gestión de la pandemia.

Los docentes de matemáticas expertos en el uso de aplicaciones como Geogebra o Desmos desarrollaron varias actividades específicas para *Aulas Galegas*, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Las propuestas interdisciplinares en esta materia aparecen en la web en forma de microrrelatos, cocina matemática y biología.

En la etapa de Primaria se han compartido multitud de juegos y actividades manipulativas dirigidas a desarrollar los contenidos curriculares en la etapa

4. < <https://aulasgalegas.org/category/matematicas> >

con un fuerte componente de gamificación y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Tecnologías y TIC

Publicaciones y tutoriales de Scratch, videojuegos, análisis de *fake news*, y uso didáctico de distintos programas son una muestra de la heterogeneidad y creatividad de esta sección, donde profesorado con alta competencia tecnológica anima a docentes primerizos a atreverse a utilizar las tecnologías en el aula y crear nuevos contenidos.

Se incorporan distintas propuestas de programación para desarrollar por el alumnado con programas de *software* libre, se los anima a elaborar sus propias creaciones o reinventar otras, sin olvidar la parte de «cacharrería» de la tecnología diseccionando aparatos y creando otros nuevos.

Se tratan también aspectos relacionados con ciencia, tecnología y sociedad con un recorrido por la Galicia industrial y una aproximación muy novedosa a la inteligencia artificial en el aula.

Además, se ha prestado especial atención a instruir al alumnado en los usos básicos de las TIC en el aula virtual, muy útiles durante el período de confinamiento y también ahora para todos los alumnos y alumnas confinados en estos momentos. Así, hay propuestas dirigidas a redactar correctamente un correo electrónico, uso del aula virtual, grabación de vídeos con el móvil, uso de redes o seguridad en la red.

Esta sección generó un proyecto específico en el área de secciones transversales sobre creación digital.

4. Secciones transversales

También hay un hueco para secciones que se dirigen a un público más amplio. Nos enteramos de que el confinamiento no solo le afectaba al alumnado, sino a todo el mundo. Con este objetivo, ideamos el segundo gran apartado que titulamos «Para todas y todos» que da cabida a todas aquellas iniciativas, actividades, proyectos y materiales que pretenden ayudar el conjunto de la sociedad en el tiempo del coronavirus. El título deja ver la diversidad que se esconde tras él. «Creación digital», «Enredos», «Estamos con los mayores», «Lecturas compartidas», «Mares de cultura» y «Otras Miradas» son las secciones que lo constituyen.

Dentro del apartado «Creación digital» tienen cabida recursos que tratan de fomentar la creación de contenidos digitales y actividades que estimulan el conocimiento de herramientas, plataformas, *apps* o programas útiles para el aprendizaje actual.

Entre las plataformas de creación de contenidos digitales se trata de dar a conocer herramientas gratuitas y que estén disponibles para diferentes dispositivos. Es el caso de Book Creator o Padlet. Además, incluimos videorecursos y tutoriales para ayudar en las tareas escolares durante el confinamiento.⁵

Los lectores que deseen pasar un buen rato entreteniéndose con desafíos, retos o juegos también tienen su espacio en *Aulas Galegas*. Deben acudir al apartado «Enredos». Allí encontrarán pasatiempos, juegos, enigmas, pasapalabras... Unos tienen un carácter más académico y pueden servir para realizar un repaso de la materia, otros sirven de vía de escape. Lo bueno de este apartado es que está dirigido a todas las edades y muy recomendable para conocer y valorar nuestra lengua.

Una de las propuestas que llegó con fuerza a *Aulas Galegas* fue «Estamos cos maiores». En esta sección se pueden encontrar múltiples actividades para activar la mente y las destrezas manuales, y fomentar la atención y la concentración. Las propuestas se recogen a través de diversos formatos destacando los videotutoriales cortos que invitan a realizar actividades de papiroflexia o videoconsejos para seguir pautas saludables de cuidado o alimentación⁶.

Todas las propuestas desarrolladas tienen como finalidad llegar a los diversos visitantes de la sección, para ello se programan actividades con diferentes niveles de dificultad en todas sus áreas, ya que consideramos que mantener la mente y el cuerpo activos es una necesidad de nuestros mayores, más si cabe en la situación actual en la que vivimos. Gran parte de las actividades están basadas en la cultura tradicional gallega, dando mayor significación a todos los recursos y trabajando un aspecto fundamental en la mente del mayor: la reminiscencia.

Tampoco quisimos olvidarnos de las cuidadoras y cuidadores, reservándoles un espacio concreto para el colectivo. Somos conscientes de que el cuidado de personas dependientes trae consigo estrés físico y emocional y en muchas ocasiones no somos conocedores de los cambios que todo esto provoca en nuestra salud. Sentirse enojada, frustrado, exhausta, solo o triste son algunos de los síntomas que provoca la sobrecarga en los cuidados de personas dependientes. Para ello, se elaboran pequeños videotutoriales de relajación y de pautas dirigidas a ellas y ellos para

5. < <https://aulasgalegas.org/book-creator> >

< <https://aulasgalegas.org/padlet-unha-ferramenta-para-crear-taboleiros-colaborativos> >

< <https://aulasgalegas.org/stop-motion-para-corentenas-1-2> >

< <https://aulasgalegas.org/instrucons-para-entregar-as-tarefas> >

6. < <https://aulasgalegas.org/pautas-basicas-de-coidado> >



Stop motion para cuarentena.

aliviar la sobrecarga y entender mejor la enfermedad de la persona que tenemos a nuestro cuidado.

Todas las actividades de la sección están desarrolladas por profesionales del ámbito gerontológico que abarcan las diferentes áreas de actuación. Debemos destacar también el hecho de que, cuando *Aulas Galegas* publica esta sección en los meses de confinamiento, es el único recurso en red en gallego de su tipología dirigido a este sector.

Los que busquen buenas lecturas, así como consejos, propuestas y sugerencias lectoras, deben visitar el apartado de «Lecturas compartidas». Es el punto de encuentro de las apasionadas y apasionados por la lectura, sea cual sea la temática. Desde la inmigración y la tradición oral, hasta la narrativa juvenil, la poesía contemporánea, pasando por la literatura de viajes o los *street poems* tienen cabida en *Aulas Galegas*. También podréis encontrar pequeños tesoros o colaboraciones muy especiales que diferentes escritoras y escritores de reconocido prestigio han compartido con nosotros⁷.

«Mares de Cultura» es un espacio muy variado con propuestas muy dispares y con un eje vertebrador que es nuestra cultura. Música, ciencia, gastronomía, audiovisual, cocina creativa, *regueifestas*, documentales, *visual thinking* o la narrativa oral, son algunas de las secciones que conforman este gran apartado.

Las diferentes colaboraciones nos han enriquecido y servido para poner en valor los trabajos que se hacen en el campo de la ciencia y la cultura gallegas, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Artículos de divulgación científica que vienen a corroborar que la comprensión de la ciencia como una producción intelectual y social es fundamental para

pensar en la cultura científica del siglo XXI. En este sentido, científicas y científicos gallegos de universidades como Cambridge o Princeton han dejado sus valiosas aportaciones en nuestro portal de recursos.

La situación actual hace que pasemos más tiempo en los domicilios y que tengamos más tiempo para realizar actividades en familia. Es quizá un buen momento para aprender

sobre cocina gráfica y realizar las magníficas propuestas de Suso Cubeiro y Xana, o seguir las propuestas de dibujo de Galiza Visual. Si nuestro interés es el audiovisual gallego, los cortometrajes, festivales, *regueifas* o la creación de historias, esta es nuestra sección.

En colaboración con instituciones de referencia de la cultura gallega como son la Fundación Luis Seoane, el Festival Internacional de Outono de Teatro (FIOT), y el Festival Internacional de Narración Oral Atlántica y de la mano de artistas de reconocido prestigio, durante el curso 2019-2020 lanzamos el concurso «Ouvea o Lobo» para promocionar la escritura y el desarrollo del talento y la ficción sonora como género. En este curso la iniciativa traspasará las fronteras y participarán escuelas e instituciones como la Universidade do Minho en Braga, Portugal.

La atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real es un reto de nuestra sociedad y que en *Aulas Galegas* tenemos muy presente. Además, en nuestro apartado «Otras miradas» damos cabida a diferentes realidades con el fin de visibilizar, compartir y educar para educarnos en la igualdad y en el respeto por el ser humano⁸.

5. Evaluación

El proyecto *Aulas Galegas* es fruto del trabajo en equipo de profesorado de todas las provincias gallegas, pertenecientes en su mayoría a la enseñanza pública (en un 90,2 %) y concertada (con un 9,8 %) en todas sus etapas educativas de 0 a 18 años y en todo tipo de centro, entre los que destacan los IES (Institutos de Enseñanza Secundaria) y CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria).

El profesorado se distribuye, sobre todo, en las etapas de Primaria y Secundaria, y está constituido mayoritariamente por mujeres (76,5 %).

7. < <https://aulasgalegas.org/o-peixino-de-prata-un-conto-inedito-de-antonio-m-fraga> >
< <https://aulasgalegas.org/mercedes-queixas-agasallanos-cundos-poemas-de-partituras> >

8. < <https://aulasgalegas.org/31-de-marzo-dia-internacional-da-visibilityde-trans> >
< <https://aulasgalegas.org/receitario-de-igualdade> >

Las colaboraciones al portal educativo han llegado por compañeros y por las redes sociales en la misma proporción.

En los cuestionarios de evaluación del proyecto, el profesorado indica que las principales razones que le han llevado a colaborar con *Aulas Galegas* son la necesidad de compartir y aprender juntos, y destacan el alto componente de motivación que ha supuesto participar en el portal.

El grado de satisfacción de los colaboradores es elevado. En una escala lineal de 1 a 5, el 26,8 % elige 4, y un 53 % el 5, destacando una excelente valoración del trabajo en equipo que lleva a cabo la comunidad docente.

Con fecha 9/02/2021, el 70 % del profesorado ha compartido entre 1 y 4 recursos en el portal; un 19,5 % entre 4 y 8; y un 12,5 % más de 8.

La fidelidad al proyecto después del confinamiento es elevada, aunque el profesorado echa de menos un mayor contacto virtual en este curso, respecto al pasado.

Para hacer una valoración general del proyecto, nos centramos en cinco metas con sus respectivos indicadores de logro y nivel de logro que se recogen en la tabla 1.

A la vista de los niveles de logro obtenidos en cada una de las metas, podemos concluir que la evaluación del portal *Aulas Galegas* es muy positiva.

El elevado número de docentes que colaboran en *Aulas Galegas*, la participación de centros de distinta tipología y de todas las etapas educativas y provincias de Galicia, así como el alto nivel de logros en la difusión del proyecto (tanto a través de sus redes como de los *links* a su página), otorgan a *Aulas Galegas* un importante papel en la sensibilización y concienciación del uso del gallego en las aulas, y lo convierte en un portal de recursos educativos en esta lengua.

El nivel de satisfacción y el número creciente de docentes colaboradores, así como la creación de grupos de trabajo en las redes y encuentros virtuales consolidada a *Aulas Galegas* como una importante red de docentes que trabajan colaborativamente en Galicia.

La fatiga pandémica, denominación que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha dado al cansancio derivado del agotamiento que está creando la hipervigilancia y las consecuencias del virus COVID-19, al igual que en todo el colectivo de enseñantes, también se ha dejado sentir en *Aulas Galegas* a medida que han ido pasando los meses, especialmente desde septiembre. La sobrecarga laboral que ha tenido que

Tabla 1
Metas, indicadores y logros

Metas	Indicadores	Logros
I. Contribuir en el ámbito de la sensibilización y concienciación del uso del gallego en la enseñanza	I.1. Número de recursos compartidos por el profesorado	I.1.1 524 recursos compartidos
	I.2. Ámbitos en los que se publican recursos	I.2.1. Seis grandes ámbitos de trabajo y 27 disciplinas
	I.3. Difusión del proyecto en redes	I.3.1. Canales de Twiter, Instagram, YouTube, Facebook de AG – 342 seguidores en Facebook – 382 seguidores en YouTube – 284 publicaciones en Instagram – 1.273 seguidores en Twitter
	I.4. Difusión del proyecto de AG en prensa y medios audiovisuales	I.4.1. Dieciocho artículos en prensa y revistas de educación, y citación del proyecto y entrevistas en la RTV gallega y principales emisoras de radio de la comunidad
	I.5. Tipología de centros educativos participantes	I.5.1. Todas las tipologías de centros
	I.6. Provincias en las que imparte aulas el profesorado participante	I.6.1. Las cuatro provincias gallegas

(Continúa)

Tabla I (continuación)
Metas, indicadores y logros

Metas	Indicadores	Logros
2. AG como portal de recursos educativos en gallego	2.1. Materiales elaborados para el proyecto AG	2.1.1. 235 materiales elaborados expresamente para el portal
	2.2. Número de visitas de la página web	2.2.1. No disponemos del número de visitas, pero sí de comentarios (525)
	2.3. Etapas educativas a las que proporciona recursos	2.3.1. En este momento hay materiales para todas las etapas educativas desde 0 a 18 años
	2.4. Links desde otras páginas	2.4.1. 14.400 links a AG referenciados en Moz Analytics
3. Crear una sólida comunidad de profesores gallegos en red	3.1. Nivel de satisfacción del profesorado	3.1.1. <i>Moi alto</i>
	3.2. Número de encuentros virtuales	3.2.1. 13 encuentros virtuales durante el curso 2019-2020
	3.3. Grupo de trabajo en Telegram y número de profesores que han compartido recursos	3.3.1. Pasamos de 124 participantes en el grupo de Telegram durante el confinamiento a un grupo de 36 que integra a los coordinadores de cada sección
4. Interdisciplinariedad	4.1. Número de proyectos interdisciplinares en la web	4.1.1. 18 proyectos interdisciplinares
5. Reconocimientos externos	5.1. Colaboraciones con otras instituciones	5.1.1. Amigos da Terra – Asociación Galega de Custodia do Territorio – CSIC-GALICIA – EDUGA – Instituto Galego de Física de altas Enerxías – Misión Biolóxica de Galicia – Nova Escola Galega – Oxford University – Universidade do Minho – Fundación Luis Seoane – Festival Internacional de Outono de Teatro – Festival Internacional de Narración Oral Atlántica

afrontar el profesorado al duplicar aulas presenciales y virtuales se ha sentido tanto a nivel anímico como en la menor disposición de tiempo real objetivo para colaborar.

Por último, la colaboración con entidades de referencia en el ámbito científico y cultural de Galicia, las publicaciones en revistas didácticas y el elevado número de páginas que aluden a la web de *Aulas Galegas*, fortalecen al proyecto y nos animan a continuar

buscando fórmulas innovadoras de cooperación entre docentes.

A los indicadores cuantificables hay que añadir otros no menos importantes, como la buena relación que se ha creado entre la comunidad del profesorado participante, que trasciende al propio proyecto y que está generando proyectos intercentros (e incluso con otros países como Portugal), además de la colaboración con científicas y científicos gallegos que han

querido contribuir, desde las universidades o centros donde investigan, con la elaboración de recursos en gallego.

6. Impacto

Debemos también hablar del impacto de *Aulas Galegas*. Desde el primer momento, los medios de comunicación se volcaron con *Aulas Galegas* de manera que tan solo en su primera semana de vida podemos encontrar hasta quince referencias informativas en prensa tanto de medios gallegos (*El Correo Gallego*, *La Opinión A Coruña*, *Faroeduca*, *Praza*, *Galicia Confidencial*, *Marca*, *La Voz de Galicia*) como del resto del Estado (*Marca*, *El Español*, *La Opinión de Murcia*, *Diario de Mallorca*, *La Nueva España*), radio (*RTVG*, *Cadena Ser*, *Onda Cero*) y televisión (*RTVG*, *Nós Televisión* y televisiones locales). Queremos, por lo tanto, agradecer este apoyo recibido por los medios de comunicación públicos gallegos, tanto de radio como de televisión que, desde el nacimiento de *Aulas Galegas*, con su atención permitieron que el proyecto y su página web en pocos días fuesen conocidos por todo el público gallego.

En este sentido, también fue muy importante el apoyo recibido desde el Centro Autonómico de Formación e Innovación del Profesorado (CAFI) al incluirnos en la lista de recursos educativos recomendados, y desde el colectivo de renovación pedagógica *Nova Escola Galega* que, además de incluirnos como referencia, dedicó un artículo a *Aulas Galegas* en un especial Educación COVID.

7. Perspectivas de futuro

De manera natural y no intencionadamente, se está creando una red educativa con intereses y objetivos comunes en la que todos tenemos la posibilidad de trabajar asumiendo un liderazgo y una responsabilidad compartida.

Aulas Galegas es una oportunidad para que los docentes actuemos como agentes principales de reforma de la educación independientemente de las características del centro educativo en el que trabajemos, o sin trabajar en ninguno de ellos. Estamos empezando a desarrollar poco a poco propuestas de trabajo

colaborativo e interdisciplinar, no solo entre las distintas áreas y niveles, sino con iniciativas procedentes de otros ámbitos como la cultura, la gerontología o la gastronomía entre otros, que vienen a ayudar a romper los muros de las aulas y de los centros educativos en Galicia.

Es factible que, en el futuro, otro de los pilares en la comunidad educativa, las familias, colabore con *Aulas Galegas*, de hecho, estas están empezando a trabajar desde la etapa de Infantil 0-3.

Por la propia dinámica de trabajo, un futuro probable es que *Aulas Galegas* se convierta con el tiempo en un repositorio de actividades y recursos en gallego, aunque en este momento de cambio profundo y de cuestionamiento del propio paradigma, el futuro ideal sería que *Aulas Galegas* pudiese contribuir humildemente al cambio educativo, abriendo espacios para que el profesorado gallego pueda desarrollar experiencias didácticas.

Por ahora, nuestro futuro más inmediato es que esta iniciativa dinamizadora del gallego siga funcionando, atendiendo a todo el alumnado gallego, apoyando a las familias, compartiendo y aprendiendo juntos en este espacio informal creado y coordinado por el profesorado gallego.

Bien es cierto que los tiempos de confinamiento han finalizado, hemos vuelto a las aulas, nos hemos acostumbrado a una nueva situación y debemos adaptarnos. En los centros educativos se sigue adelante con la pandemia siempre presente y sabemos que esto ha creado nuevas formas de trabajar, y quién mejor que *Aulas Galegas* para compartir estas nuevas experiencias entre el profesorado gallego. Nuevas dinámicas, nuevos proyectos, nuevas herramientas en el día a día, nuevas estrategias para evitar que la pandemia cierre puertas. Todas estas nuevas formas de enseñar y aprender se quedan sin la publicidad suficiente, y creemos que el portal de *Aulas Galegas* es el lugar idóneo para darle visibilidad a todas esas nuevas experiencias que los docentes ponen en marcha, a pesar de las restricciones que la pandemia ha generado en las aulas. Se abren nuevos horizontes en las aulas gallegas y *Aulas Galegas* estará ahí.

Las autoras

María Begoña Codesal Patiño (@Bcodesal)

Coordinadora TIC en el CEIP Ponte dos Brozos de Arteixo (A Coruña). Participa activamente en proyectos relacionados con la innovación educativa y el uso de las nuevas tecnologías en el aula: Gamificación y programación de videojuegos (II Concurso Projecta Innovación 2015), Aumentando la realidad y Codificación para niñas y niños creativ@s (GSD Innova 2014/2015), Recreo con Códigos, Premio Nacional al Uso de Tecnologías Aplicadas a la Educación (2016/2017) o Realidad Virtual y *Storytelling*, (GSD Innova 2017/2018). En la actualidad compagina su labor docente con la formación del profesorado en temas como el *mobile learning*, la realidad aumentada y virtual, la programación o el uso de dispositivos móviles en el aula. Es tutora INTEF y de cursos virtuales en la consellería de Educación de la Xunta de Galicia. En *Aulas Galegas* coordina las secciones de Redes Sociales y Creación Digital desde sus inicios y desarrolla también trabajos de organización.

Pilar Ponte Patiño (@aprofa)

Profesora de Lengua y Literatura Gallega en el IES da Pobra do Caramiñal (A Coruña). Premio *Cultura Galega de Lingua* en 2019. Premio *Rosalía de Castro de Lingua* en 2019. Promotora del proyecto *21 Días co Galego* en 2013, que en 2015 recibió el Premio a la innovación educativa en normalización lingüística. Coordinadora docente desde 2018 del programa de dinamización lingüística *21 Días co Galego e +* de la Secretaría Xeral de Política Lingüística destinado a promover la utilización del gallego en la gente joven en diez centros educativos de toda Galicia. Formadora de profesorado en el ámbito del desarrollo curricular, del trabajo por proyectos y de la didáctica de la lengua y literatura gallegas. Ha participado como ponente en congresos y jornadas de ámbito nacional. Colaboradora habitual en el suplemento cultural *Faro da Cultura* del periódico *Faro de Vigo* desde su creación en 2002. En 2020 comenzó a colaborar en el programa *Galicia por Diante* de la *Radio Galega*. Ha sido miembro de diversos jurados de certámenes literarios. Promotora y coordinadora de *Aulas Galegas*.

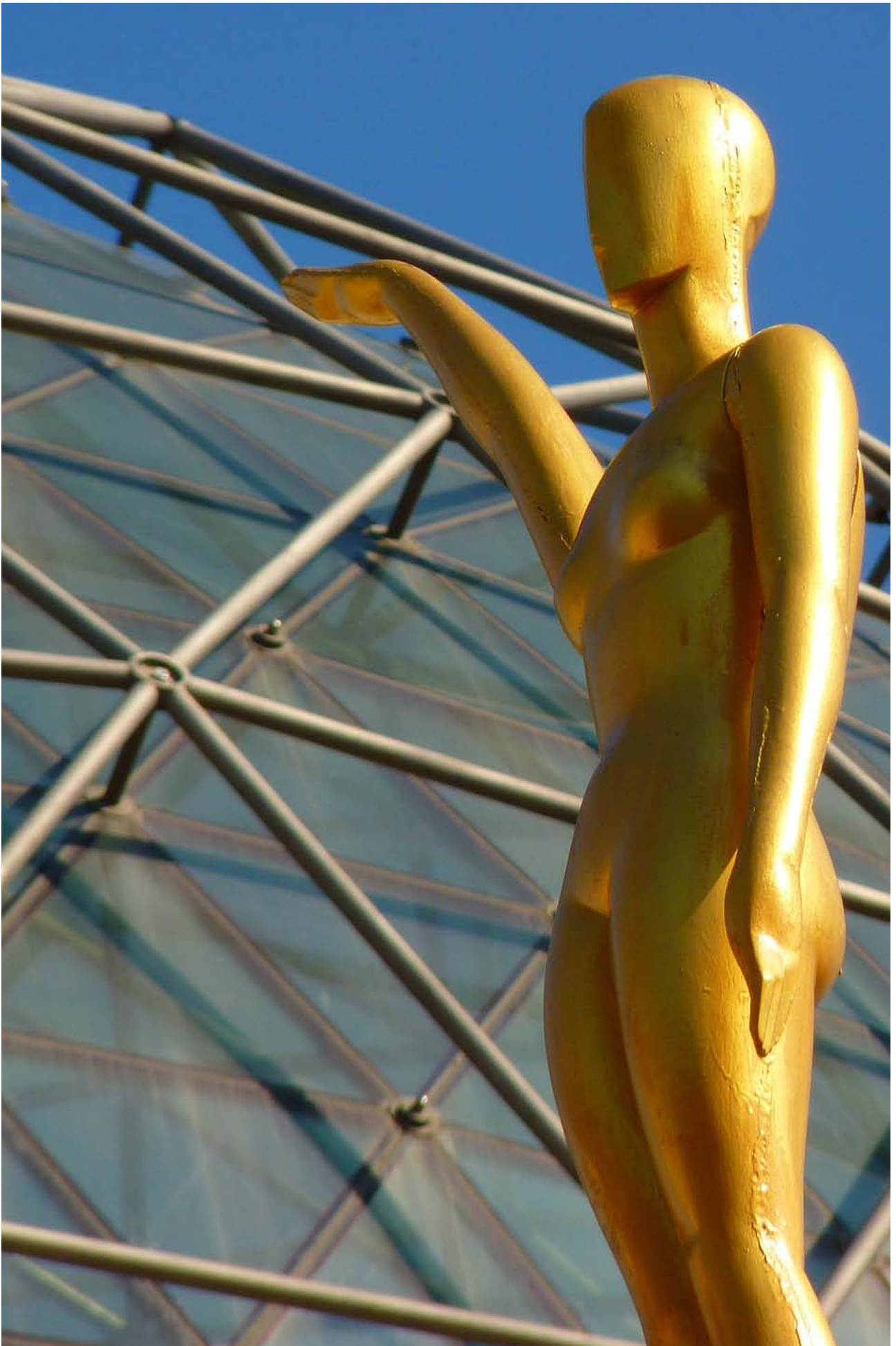
Lucía Somoza Rey

Licenciada en Filología Hispánica en la Universidad de Santiago de Compostela. Subdirectora y profesora de Lengua y Literatura Castellana en el IES Espiñeira (Boiro-A Coruña). Forma parte del grupo de trabajo que recibe el Primer Premio al Mejor Proyecto de Formación Permanente del Profesorado, CAFI en 2015. Coordina la sección de Lengua castellana y literatura de *Aulas Galegas*.

Susana Vázquez Martínez (@suvamar17)

Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Químicas. Técnico Especialista en Informática Educativa, Intérprete de Lengua de Signos y Máster en audición y lenguaje.

Profesora de ciencias en el colegio Santa María del Mar (A Coruña). Diseñó y creó el sistema de blogs de distintos proyectos educativos y coordinó el proyecto educativo educaBarrié. Participa como ponente en congresos nacionales e internacionales y en el diseño, coordinación, impartición y tutoría en proyectos educativos y cursos de formación del profesorado. Es coautora de libros de didáctica de las TIC y de educación en valores, y tiene publicados diversos artículos en suplementos educativos, periódicos y revistas nacionales e internacionales sobre esta temática y en el área de argumentación en la didáctica de las ciencias. Coordina la sección de Ciencias Experimentales de *Aulas Galegas* desde sus inicios, donde también desarrolla trabajos de organización.



Salvador Dalí (1974). *Cúpula geodésica*. Teatro-Museo Dalí. Figueras (Girona).

Teatro-Museo Dalí (Figueras - Girona, 1974)

La Fundación Gala-Salvador Dalí es una entidad cultural privada que tiene como misión promocionar, fomentar, divulgar, prestigiar, proteger y defender la obra artística, cultural e intelectual del pintor. Es la responsable de gestionar el Teatro-Museo de Figueras, el Castillo Gala Dalí de Púbol y la Casa Salvador Dalí de Portlligat.

El Teatro-Museo Dalí, construido sobre los restos del antiguo Teatro Municipal de Figueras, está considerado como la última gran obra de Salvador Dalí. El edificio, destruido por un incendio al final de la Guerra Civil, había quedado reducido a su estructura periférica. El techo de la platea se había hundido y de los palcos solo quedaban los pasillos de acceso y, del escenario, el arco de la boca de escena y los almacenes laterales. El vestíbulo y el salón de descanso eran las únicas dependencias que se habían conservado más o menos intactas. El artista se propone entonces aprovechar el encanto espectral que ofrecen las ruinas del viejo teatro para instalar en él su futuro museo.

A partir de la década de los setenta, Dalí se entrega al proyecto museístico con una dedicación plena, interviniendo en los trabajos y diseñando los más mínimos detalles, hasta convertirlo en realidad en septiembre de 1974 con la inauguración oficial del Teatro-Museo Dalí. Uno de los elementos más visibles del Museo, la estructura reticular transparente en forma de cúpula geodésica que corona el edificio, fue fruto de un encargo de Salvador Dalí al arquitecto murciano Emilio Pérez Piñero (1935-1972). Hoy día, la cúpula se ha convertido no solo en el emblema del Teatro-Museo, sino también en todo un símbolo para la ciudad de Figueras.

La colección del Teatro-Museo Dalí permite al espectador aprehender toda la trayectoria del artista (1904-1989) a través del más amplio abanico de obras. Recorrer sus salas es viajar desde sus primeras experiencias artísticas hasta las obras de los últimos años de su vida, pasando por el surrealismo, la mística nuclear y la pasión por la ciencia.

Salvador Dalí (Figueras, 1904-1989)

Conocido por sus impactantes y oníricas imágenes surrealistas, sus habilidades pictóricas se suelen atribuir a la influencia y admiración por el arte renacentista, y fue además un experto dibujante. Los recursos plásticos dalinianos también abordaron el cine, la escultura y la fotografía.

Dalí describió un extenso y personal universo simbólico a lo largo de su obra. Los «relojes blandos» fueron interpretados como una referencia a la teoría de la relatividad de Albert Einstein y, supuestamente, fueron creados tras la observación de unos pedazos de camembert expuestos al sol un caluroso día de agosto. Siempre marcan las seis, la hora del surrealismo. Otro de sus símbolos recurrentes es el elefante, que apareció por vez primera en el *Sueño causado por el vuelo de una abeja sobre una granada un segundo antes de despertar* (1944). Los elefantes dalinianos, inspirados por el Obelisco de la Piazza della Minerva de Roma, de Gian Lorenzo Bernini, suelen aparecer con patas largas y portando obeliscos en sus lomos. Otro de sus símbolos recurrentes es el huevo, que enlaza con los conceptos de vida prenatal intrauterina, y a veces se refiere a un símbolo de la esperanza y el amor. También recurrió a imágenes de fauna a lo largo de toda su obra: hormigas como símbolo de muerte, corrupción, y un intenso deseo sexual; el caracol como cabeza humana; y las langostas como un símbolo de decadencia y terror.



LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN TRILEMA. PASIÓN POR APRENDER

FUNDACION TRILEMA: PASSION FOR LEARNING

Carmen Pellicer Iborra

Presidenta de la Fundación Trilema

Resumen

La Fundación Trilema nació hace más de 20 años entre un grupo muy plural de profesorado y tiene una larga trayectoria en innovación, investigación y formación de este colectivo. Hoy en día la Fundación es la titular de siete colegios propios y la impulsora de una Red 'Escuelas que Aprenden' a la que pertenecen casi 60 centros públicos, concertados y privados de cuatro países.

Durante la pandemia su respuesta a todos los desafíos que se han ido presentando ha servido de inspiración a cientos de escuelas más. En este artículo comparten su modelo de innovación y gestión del cambio, que han bautizado con la metáfora del cubo Rubik y las decisiones que han tenido que tomar durante la pandemia de COVID-19 para mantener su identidad.

Palabras clave: gestión del cambio, liderazgo compartido, aprendizaje inteligente.

Abstract

Trilema Foundation was born more than 20 years ago, among a very diverse group of teachers, and has a longstanding commitment and reputation in working with innovation, educational research and professional development. Nowadays seven schools are integrated in the Foundation and a network has been created: the Learning Schools Network, with nearly sixty public and private Schools from four different countries.

During the pandemic, their answer to all the challenges has been an inspiration to hundreds of other schools. In this article we want to share the Innovation and Systemic Change Management Model, called the Rubik's Cube model, and all the decisions, measures and initiatives that were taken in order not to lose their identity.

Key Words: change management, shared leadership, meaningful learning.



I. Quiénes somos. Breve presentación de la fundación

Trilema es, sobre todo, un equipo de docentes apasionados por la educación, en constante búsqueda de las mejores maneras de acompañar a cada uno de nuestros alumnos y alumnas, comprometidos con ellos para que alcancen su plenitud personal y se involucren en el cambio de su entorno. Eso significa Trilema: *Ethos, Logos y Pathos*, compromiso, pasión y sabiduría, las tres fuerzas que siguen siendo el motor de todo nuestro trabajo. La trayectoria de la Fundación empezó en 1998, con un grupo de profesoras de distintos niveles y contextos educativos, pero que queríamos hacer las cosas de una forma diferente.

Fundamos inicialmente una Asociación con la que participamos regularmente en proyectos europeos y todo tipo de actividades vinculadas a la formación del profesorado. Comenzamos con aspectos relacionados con valores, tutoría y Educación para la Ciudadanía, y se desarrolló un trabajo inmenso de formación y edición de materiales para transformar el currículum hacia un modelo competencial.

A partir de 2003, con diferentes fórmulas organizativas, se ha ido consolidando un equipo excepcional de más de 300 personas, que acumula una experiencia muy amplia en todos los campos de la investigación educativa, hasta que en 2013 se constituyó jurídicamente la Fundación Trilema, que es nuestro único rostro corporativo en estos momentos. Bajo ese paraguas estamos presentes también en el ámbito de la salud, con una apuesta por la formación de profesionales con dos escuelas de Formación Profesional de grado medio, y por el entrenamiento y la tecnología que permiten el autocuidado remoto de pacientes en más de 50 hospitales. Las áreas digital y de edición participan activamente en la realización de recursos audiovisuales y producción de contenidos para las principales editoriales y proyectos de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relacionados con la educación.

Contamos con dos residencias, Tomás Moro en Madrid para alumnos universitarios de especialidades vinculadas a la Educación, y Trilema Soria para deportistas vinculados al Club Deportivo Numancia. La Fundación es la titular de siete centros educativos en Zamora, Soria, Pobra Llargá, Manises y tres centros en Madrid que han sido cedidos por diversas Instituciones Religiosas y la Diputación zamorana. Desde las aulas de lactantes hasta las de Formación Profesional de grado medio, cada centro aborda desafíos diferentes, pero juntos hemos consolidado una red que comparte visión y desempeño, y una estructura de investigación, finanzas y dirección centralizadas que

nos permite apoyarnos mutuamente, sostenernos económicamente y celebrar juntos nuestros logros.

Desde nuestros inicios venimos acompañando numerosos programas de innovación, emprendimiento social, *coaching* pedagógico, liderazgo y dirección de equipos, y formación del profesorado en múltiples aspectos en escuelas de toda España, América Latina y algunos países africanos. Sin embargo, desde hace ya más de diez años, algunas de estas escuelas se han vinculado a la Fundación Trilema de una manera especial. Compartimos muchos de nuestros valores y también nuestros esfuerzos para caminar en el mundo de la innovación, con una visión rigurosa de lo que supone el aprendizaje real de cada estudiante en el aula: con ellas hemos creado la red *Escuelas que Aprenden*.

La experiencia de aplicación en las aulas y en la vida cotidiana de centros educativos, tan diferentes pero con una propuesta de cambio común, es nuestra inspiración para el trabajo de acompañamiento y formación del profesorado que llevamos a cabo en cientos de escuelas. Iniciativas como el Campus Virtual o el Master *Learning Leaders* exploran en profundidad nuestra experiencia de liderazgo en la gestión del cambio y la innovación. Hoy un equipo de más de 30 formadores, compaginan la docencia en las aulas con la investigación, la elaboración de materiales y recursos para el aprendizaje, los viajes, virtuales y presenciales a colegios, institutos, centros de profesores, universidades y diferentes instituciones educativas, para poder compartir todavía más aquello que nos pueda ayudar a mejorar todas las dimensiones de la educación, desde el profundo convencimiento de que la excelencia educativa es un derecho para todos los estudiantes y debe garantizarse, sobre todo, para aquellos más vulnerables.

Nuestra experiencia en este largo año de pandemia está siendo muy intensa y con un cierto sabor agrí dulce. Por una parte son muchas las dificultades, las pérdidas de compañeros y familiares, los dramas para la supervivencia de muchas de nuestras familias y el cansancio psicológico que se esconde tras las mascarillas a medida que pasan los meses sin que se dibuje un final con claridad. Pero por otra hemos vivido experiencias tremendamente enriquecedoras como el valor de ser un equipo, de compartir recursos y apoyo, de aprender unos de otros y ser capaces de transmitir a nuestros estudiantes y sus familias serenidad, ánimo y ayuda para seguir educando a los más jóvenes. En nuestra respuesta como Fundación a todos los desafíos organizativos, pero también sanitarios y socioemocionales, distinguiría tres momentos bastante diferentes: las primeras semanas, donde teníamos un enemigo común, el virus, y especulábamos sobre la vuelta inmediata tras las

vacaciones de Semana Santa; un segundo momento, el último trimestre hasta el verano, donde la conciliación y la brecha en el aprendizaje se unieron a la necesidad de protegernos del virus, y se produjo el cierre del curso; y a partir del mes de julio, porque el periodo de vacaciones no se pudo disfrutar plenamente ya que había que planificar un curso nuevo de una manera muy diferente a todos los anteriores. Era necesario lograr, tal como titulamos nuestros esfuerzos, que la #NuevaNormalidad se convirtiera en una #MejorNormalidad.

En todos esos momentos hemos ido tomando decisiones para compaginar los desafíos con nuestro modelo educativo, que ya se ha ido consolidando: ¿Cómo podíamos flexibilizar las decisiones sin perder la esencia de lo que nos hace ser especiales? Me gusta particularmente una frase que utiliza Stephen Covey: «si vas a sacar dinero a un cajero, asegúrate que lo has metido antes, o la máquina no podrá dártelo aunque lo necesites». Esta imagen explica en alguna medida lo que vamos a describir a continuación. La respuesta de la Fundación a la pandemia de COVID-19 bebe de toda la historia de innovación y gestión del cambio de nuestras escuelas, y de las muchas que acompañamos. No se puede improvisar en tiempos de crisis. Veremos en este artículo cuáles son las claves de ese proceso, las que hemos podido mantener y lo que hemos adaptado, así como todas las iniciativas que nos están ayudando a seguir disfrutando en nuestro quehacer cotidiano.

2. Claves del modelo Trilema: la metáfora del cubo de Rubik

En los últimos años muchas escuelas nos hemos planteado seriamente la necesidad de un cambio. Hoy sabemos mucho más sobre la mente humana, y cómo aprende y, por lo tanto, también sabemos mucho mejor cómo ser más eficaces a la hora de enseñar, aunque no sea fácil. Las presiones externas de las pruebas internacionales, el excesivo índice de fracaso escolar o abandono temprano, la irrupción de las tecnologías en las aulas y la posibilidad de acceder a experiencias de éxito de otros sistemas educativos, nos impiden instalarnos en una relativamente cómoda mediocridad. Pero, en medio de una efervescencia de iniciativas creativas, sabemos que un proceso de cambio es mucho más que la suma de medidas desordenadas que muchas veces surgen por la presión de una legislación tan caprichosa como la nuestra. Para alcanzar un modelo de excelencia que responda a las necesidades de nuestro alumnado, vemos que es necesario generar un proyecto de transformación que se centre en la mejora comprometida al menos de



seis aspectos fundamentales de la vida escolar. Los tres primeros requieren un cambio *ad intra*, y los últimos una apuesta explícita de las administraciones y los responsables de las políticas educativas.

Esta visión sistémica del cambio se ha ido dibujando a través de estos más de veinte años de experiencia, muchas veces partiendo del impacto positivo en el aprendizaje de nuestro alumnado; pero también hemos aprendido mucho de la frustración cuando no éramos capaces de ayudarles lo suficiente, o cuando hemos quemado cientos, más diría yo, miles de horas de formación sin que tuvieran un verdadero efecto de transformación en las aulas. De ahí la metáfora del cubo de Rubik: seis colores, seis caras, seis dimensiones que deben moverse simultáneamente para que el cambio sea eficaz. Podemos negociar a qué velocidad lo hacemos, pero no podemos dejar ninguna de ellas paralizada porque impactará negativamente en las demás hasta que las estrangule. Por eso, el comienzo de nuestro modelo es un buen análisis del punto de partida, realista y valiente, autocrítico y posibilista, y sobre todo, centrado sobre dos pilares: el potencial del equipo docente y la calidad del aprendizaje integral del alumnado. Aunque coloquialmente hablamos de auditorías pedagógicas, estamos muy lejos de burocratizar el diseño de los procesos de transformación de nuestras escuelas y de aquellas a las que acompañamos. Para cada una de las dimensiones del cambio, hemos seleccionado una serie de indicadores que os compartimos y que nos sirven para

reflexionar, evaluar nuestras iniciativas, rectificar y mejorar constantemente por y para el alumnado. Esos indicadores nos han ayudado a responder con imaginación y austeridad a la mayoría de situaciones que nos plantea la pandemia, protegiendo la esencia del aprendizaje escolar que va mucho más allá de lo que marcan las legislaciones.

2.1. Un currículum lleno de posibilidades

Para nuestras escuelas es importante entender que el currículum no es una mera prescripción legal de listados excesivamente largos que hay que memorizar. El profesorado se plantea en profundidad qué quiere que aprendan sus estudiantes, seleccionan de los documentos legales y los materiales educativos aquellos aspectos fundamentales para comprender en profundidad las disciplinas, y buscan enriquecer los saberes objetivos y nuevas formas creativas de estimular la comprensión de los contenidos más relevantes.

Desde hace años hemos optado por una ambiciosa programación por proyectos interdisciplinares que nos permite relacionar los contenidos de las diferentes materias y crear múltiples oportunidades para entrenar todas las competencias. En educación infantil y primaria todo el centro trabaja el mismo eje curricular, lo que permite el intercambio de recursos, las agrupaciones flexibles y mucha colaboración para las actividades dentro y fuera del centro. Hay seis ejes: la Historia, la Salud y el cuidado de nuestro cuerpo, Nuestro planeta, Ciencia y Tecnología, Seres vivos y Vida en sociedad.

Cada curso selecciona los aspectos relacionados de sus currículums oficiales de las asignaturas que participan en cada proyecto, priorizando lo más relevante, y asegurándose de que cada año vamos cambiando los acentos. Para ello, por ejemplo, tanto en los proyectos interdisciplinares como en las unidades didácticas, buscamos el tópico generativo o los hilos conductores, las grandes preguntas que no tienen una respuesta simple y que ayudan a dar sentido y aplicación práctica a todo lo que aprendemos. Globalizamos en estos proyectos verticales las programaciones al 50 % en primaria, y optamos por una organización del 80 % del currículum en ámbitos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde las áreas se agrupan en dos grandes ámbitos: sociolingüístico y científico. Los proyectos de ámbito incluyen seminarios monográficos sobre los aspectos del currículum que requieren una atención especial o una diferenciación más exhaustiva, y un dossier inicial que recoge el enfoque curricular, lo que se incluye de cada disciplina, así como los criterios y herramientas de evaluación y las fuentes para la investigación. Las áreas como la música, la

tecnología, las optativas y la plástica se alternan en los diferentes ámbitos. Cada año se seleccionan los proyectos en los que el emprendimiento social tendrá una relevancia especial. En el nuevo proyecto de Bachillerato se ha incluido con fuerza la dimensión de investigación y el emprendimiento, así como una apuesta por la metodología híbrida presencial y remota.

Junto con estos Proyectos, en todos los centros se imparten semanalmente algunas asignaturas propias que se mantienen en todas las etapas: Aprender a pensar, que desarrolla una hora a la semana un programa de estimulación de las funciones ejecutivas, desde infantil a secundaria; Plan lector, que dedica una hora semanal a la animación lectora, que para nosotros es fundamental; Escritura creativa en la que los alumnos se convierten en novelistas, dramaturgos, poetas o periodistas y aprenden a expresarse con múltiples lenguajes, a veces vinculados a los proyectos, y otros de forma libre; el proyecto Kumi que combina el programa de Educación Religiosa Escolar (ERE) con la competencia espiritual, la educación en valores y el trabajo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); por último llevamos dos años trabajando el proyecto FLUYE, que desarrolla nuestra propuesta de competencia personal, en línea con la propuesta europea, que descansa sobre cuatro indicadores –autorregulación, sostenibilidad y relación con el medio ambiente, práctica de hábitos saludables y educación emocional–.

Cuando se suspendieron las clases presenciales hubo que reaccionar con agilidad, y aunque a primera vista parecía que el desafío era la metodología, había una decisión de mucho calado: qué necesitaba y necesita, más que nunca, aprender nuestro alumnado, y ese es el criterio para tomar decisiones sobre el currículum:

- Las primeras semanas decidimos no avanzar contenidos curriculares y propusimos un desafío diario, *Trilema Challenge*, de carácter competencial, que tenían que llevar a cabo a veces con sus familias. Los desafíos se generaban en equipos interescuelas que recogían las evidencias para compartirlas en las asambleas matinales con los estudiantes. Después creamos un horario compactado con una oferta de atención síncrona y unas pautas para proponer trabajo autónomo de las diferentes disciplinas. Al principio dejamos que cada docente fuera espontáneo, pero el resultado fue un poco caótico. Algunos llegaban a recibir más de 300 correos electrónicos diarios, y cientos de *hangouts* a cualquier hora, tanto de los estudiantes como de sus familias. Así que en la segunda fase, generamos unos horarios solo de mañana, con bloques para

tutorías personales en los horarios posibles según las circunstancias, actividades de grupos pequeños y clases síncronas al uso.

- Creamos carpetas digitales de recursos curriculares, *links*, vídeos, fichas, tutoriales compartidos. Un primer desafío fue la brecha digital del profesorado, desde los frikis hasta los que no sabían entrar en el *classroom*. Concretar equipos, reuniones, recursos, parejas de apoyos o algunos compañeros disponibles para una línea de emergencia digital nos ayudó a no dejar a nadie en la estacada. Después, estos equipos se especializaron en áreas para adaptar las programaciones hasta el mes de junio, con un criterio fundamental: qué era lo esencial que teníamos que garantizar con una comprensión profunda, y qué se podía dejar flexible según los grupos y su capacidad de aprendizaje síncrono.
- Priorizamos el bienestar personal y el contacto diario de tutores con todo el alumnado. Todos los docentes, incluso los especialistas, se convirtieron en cotutores para repartirse los grupos, especialmente los que tenían más necesidades. Cada mañana se organizaba una asamblea de media hora donde se transmitían los retos, las buenas noticias y las tareas de aprendizaje, así como un diálogo sereno sobre las situaciones personales y familiares de cada uno. Se contactaba telefónicamente con los que no se habían conectado. Esto supuso una labor rápida de diagnóstico de las carencias de recursos y se repartieron todos los dispositivos y libros de lectura que había en los centros. Localizamos empresas que hicieron donaciones de dispositivos y también ayudas de alimentos donde fue necesario. En la etapa de infantil las asambleas se partieron en grupos más pequeños y las profesoras se grababan pequeños vídeos para enviar a las familias que no podían acompañar a los menores.
- Seleccionamos un mismo proyecto interdisciplinar en educación infantil y primaria para todas las escuelas y compartimos una programación que enriquecieron todos los equipos. Las actividades de proyecto se enviaban solo dos veces a la semana. En secundaria una sola vez al principio de la semana para fomentar su autonomía, regulando la cantidad de tareas para no sobrecargar y dejar espacio a otras actividades. Las sesiones síncronas, de no más de 30/40 minutos, se focalizaron en las asignaturas instrumentales.
- Mantuvimos el plan lector, y la petición de que se mandaran las evidencias de las lecturas que se compartían en las asambleas.

2.2. Metodologías para activar el aprendizaje inteligente

Somos muy conscientes de la importancia de las metodologías que se utilizan en las aulas, cómo se produce un aprendizaje inteligente, a través de la elaboración de proyectos, problemas, desafíos, equipos cooperativos, uso de recursos gráficos para hacer visible lo que avanzan, estrategias que activen el pensamiento crítico y creativo y que movilicen la memoria de forma eficaz. Aulas vivas, emocionantes, donde la curiosidad y el disfrute se combinen con el rigor y el esfuerzo. Y una configuración de los escenarios de aprendizaje que cree oportunidades de desarrollo para cada uno de los alumnos, partiendo de su idiosincrasia y sus posibilidades, que acompañe la diversidad hacia la excelencia y permita personalizar la intervención pedagógica de los docentes. Esto debe contribuir a una verdadera apuesta por el aprendizaje que supere la instrumentalización de la tecnología, un desafío que está siendo importante en estos tiempos de pandemia.

Utilizamos la metáfora de los cuatro cajones para describir la organización metodológica de nuestra intervención docente. Cuando diseñamos cada sesión, sea corta o larga, debemos tomar cuatro decisiones metodológicas simultáneas: cómo queremos manejar la interacción social, individualmente, en parejas o equipos de tres, cuatro o seis miembros, o en asamblea; cómo van a mostrar la evolución de los procesos de aprendizaje, lo que llamamos metodologías de producto; qué van a hacer, desde una maqueta, un *Power Point*, un esquema, ejercicios al uso o incluso un examen; cómo vamos a mover sus cabezas, asegurarnos de que piensan de forma crítica, creativa y rigurosa, con mapas mentales, rutinas, destrezas o protocolos, y *Project Based Learning* (PBL), problemas que activen la creatividad y el aprendizaje a partir del error; y por último, cómo creamos tensión de aprendizaje, y garantizamos la relevancia, sea ética, sea curricular, de lo que aprenden, con la selección de recursos rigurosos, los desafíos iniciales, diarios reflexivos, ventana al futuro y las paradas metacognitivas. Invitamos a tomar las cuatro decisiones simultáneamente en todas las programaciones de aula.

Y ya hemos mencionado nuestra opción por el aprendizaje por proyectos, con una estructura que combine cuidadosamente la profundización en los contenidos con las oportunidades para entrenar los desafíos competenciales que se seleccionan y explicitan al principio de cada proyecto. La duración estimada es entre 50/60 horas curriculares, que se distribuyen en 3/4 tareas o secuencias largas de aprendizaje: la tarea 0 en la que se presenta el desafío inicial, siempre

una sorpresa que despierte la motivación y la curiosidad, se constituyen los equipos cooperativos y reflexionan sobre sus roles, se trabajan los hilos conductores y hacemos una metacognición inicial, una sesión completa de reflexión sobre lo que nos disponemos a aprender, tanto de contenidos, como de habilidades cognitivas o socioemocionales en nuestro grupo. Cada tarea se programa introduciendo multitud de estrategias que combinen lo que hemos descrito en los cajones, y recogemos una media de 50 evidencias en los portfolios del proyecto. Estos terminan con la metacognición final, una reflexión de síntesis referida a los hilos conductores y una autoevaluación de las metas que los alumnos se habían marcado, así como una ventana al futuro que se relaciona con la aplicabilidad de lo aprendido y las nuevas posibilidades que se abren para seguir investigando más.

Todos los proyectos concluyen con la celebración del aprendizaje, una jornada abierta, para compartir todas las evidencias y los portfolios con las familias y el resto de compañeros de los centros. Son días tremendamente especiales para todos, donde nos sentimos orgullosos de los progresos, porque todos y cada uno tienen logros que compartir. En tiempos de pandemia los hemos sustituido por la celebración en la nube, y cada grupo ha hecho un vídeo de la trayectoria del proyecto, se comparte en familia, se narra el portfolio e ¡incluso se celebra una cena especial! Cada año hacemos seis celebraciones, fundamentales para el estilo de relación que estable-



mos con las familias, que participan activamente en la vida de la escuela, se conocen y conversan, no solo sobre problemas, sino especialmente sobre los éxitos de sus hijos e hijas, creando una nueva cultura de comunidad educativa. Celebrar que aprendemos, que maduramos, y las mismas transiciones de etapa, ayuda a crear el clima que necesitamos, no es un mero adorno, permite también nuevos comienzos, y dar oportunidades múltiples para celebrar los éxitos merecidos. Durante el confinamiento celebramos virtualmente el Día Trilema con más de 2.000 personas conectadas a la vez, y también las graduaciones de nuestro alumnado de 4.º de ESO.

En las áreas instrumentales hemos apostado por las estaciones de aprendizaje, lugares físicos o virtuales especializados en un tipo de recursos o elementos curriculares diferentes, y cada uno de ellos con tres grados de desafío. Cada estudiante tiene que recorrer todas las estaciones, parar el tiempo que necesite en cada una y elegir el grado de desafío que quiere abordar. Se basan en hojas de ruta, ahora digitales, que les señalan algunas paradas obligatorias y muchas opcionales. En este último año, debido a la pandemia, las rotaciones se hacen de forma híbrida, presencial o remota, dependiendo de si los estudiantes están en el centro o en sus casas trabajando de forma virtual. Esta metodología nos está permitiendo incrementar el grado de autonomía del alumnado y la personalización del diseño de sus aprendizajes y anticipa la revolución que pensamos que traerá la inmersión tecnológica que ha acelerado la pandemia.

En las aulas de Formación Profesional de la rama de Salud se trabaja alrededor de RETOS que permiten interrelacionar las diferentes disciplinas. Como el alumnado, en un porcentaje muy elevado, se prestó a trabajar en los peores momentos en las residencias y hospitales que les necesitaron, y muchos de ellos han decidido continuar, hemos mantenido un modelo híbrido y flexible, con seminarios presenciales y seguimiento virtual, y los retos de situaciones de emergencia se acercan a lo que están viviendo cada día. Las prácticas se han convertido en el eje del aprendizaje.

Obviamente en este año la digitalización está teniendo un protagonismo inesperado. He descrito muchas de las decisiones que se han tomado para que las múltiples aplicaciones, la gamificación, la proliferación de las redes sociales o el incremento del tiempo que los estudiantes pasan en las pantallas no se convierta en fin en sí mismo. Se han seleccionado trece aplicaciones vinculadas a todos los aspectos del aprendizaje, como el cooperativo o las estaciones, y nos aseguramos de que todos, estudiantes, docentes y familias, las manejen competentemente.

2.3. Cambios en la cultura de la evaluación

Todas estas decisiones han provocado un cambio en la cultura de la evaluación. No nos limitamos a medir los resultados de exámenes y controles múltiples, sino que se convierten en un verdadero acompañamiento del progreso del alumnado. Como en un partido de fútbol, el docente necesita situarse en el terreno de aprendizaje: como árbitro que juzga y puntúa, o como el entrenador que vive y sufre cada movimiento, prepara y corrige fuera del campo y considera los éxitos y fracasos de los estudiantes como propios. La excesiva obsesión del sistema en las pruebas externas como si fueran la única garantía de mejora, está destruyendo las posibilidades de que el profesorado se plantee un cambio real del modo en el que enfocan las clases. Por eso se han introducido evaluaciones intermedias, en las que no se habla de las calificaciones sino de las maneras más eficaces de ayudar a cada estudiante a mejorar. Los boletines, en la plataforma que llamamos Trilemax, proponen una evaluación cualitativa con criterios de desarrollo competencial e incorporan un espacio para que el alumnado valore su desempeño y las familias nos retroalimenten.

En los meses de confinamiento comenzamos una experiencia de coevaluación con las familias: se envía un cuestionario con 25 preguntas que van desde los hábitos saludables, el estado emocional, la resolución de conflictos, la disposición hacia las tareas escolares a los logros académicos y la relación con el centro. Con las respuestas en mano se celebran las sesiones de evaluación, con un protocolo positivo que contempla, no solo qué dificultades tienen los alumnos, sino a qué responden mejor para progresar. Esta experiencia se llevó a cabo en la 2.^a evaluación en pleno debate sobre la fiabilidad de las calificaciones numéricas, a las que decidimos renunciar con el consiguiente conflicto con alguna inspección educativa. A partir de mayo, se ha mantenido y se acompaña con los protocolos previos.

Pero quizá el aspecto más emblemático es el desplazamiento del peso de la heteroevaluación a la autoevaluación que continuamente realizan los propios estudiantes. Para ello, utilizan frecuentemente dianas, rúbricas, registros, diarios de reflexión, paradas metacognitivas y, sobre todo, los portafolios de aprendizaje, que recogen todas estas evidencias y nos permiten observar su progreso y sus logros más relevantes. Este proceso comienza en las aulas de 1 y 2 años y se mantiene para los estudiantes mayores, incorporándose a prácticamente todas las actividades. La pandemia obligó a que muchas evidencias fueran digitales y animó a que muchos docentes se atrevieran con los portafolios digitales.

Una mención especial merece la primera semana de curso que se desarrolló íntegramente con los tutores y en la que se realizó un diagnóstico 360° de todas las fortalezas y necesidades del alumnado, mientras se creaban lazos de confianza con ellos. Este curso por supuesto ha sido especial: la duración ha sido mayor, ha estado dominado por los protocolos de seguridad ante la pandemia de COVID-19, y se ha acentuado la mochila emocional con la que llegaron en septiembre. Todos los estudiantes habían realizado un portafolio del confinamiento sobre el que se trabajó en las tutorías. También se anticipó la evaluación inicial de diagnóstico a la última semana de septiembre para contar con una valoración de la situación, tanto académica como personal, que cada estudiante llevaba consigo, y que nos permitió reprogramar cada área.

2.4. El desafío de la personalización

Entendemos la diversidad como una fuente de riqueza para nuestras escuelas, que deben ser como laboratorios de vida que entrenen para ejercer la ciudadanía global en un mundo cada vez más complejo. Por eso nuestra apuesta por la inclusión va acompañada por la personalización de cada itinerario de aprendizaje como uno de los desafíos más grandes a medida que vamos avanzando hacia el futuro. En nuestra visión inclusiva de la comunidad educativa, apostamos por la acción tutorial y el acompañamiento personal como un eje fundamental. Esto afecta también a la importancia que damos a conocer el entorno afectivo, cultural y social de cada estudiante, y diseñar de forma compartida los mejores caminos para crecer.

Para llegar hasta aquí ha sido necesario un conocimiento exhaustivo de las necesidades del alumnado, de sus estilos de aprendizaje y de las dificultades y las potencialidades, para establecer cómo concretar las acciones dentro de la programación y dar respuesta ajustada a cada uno. Es interesante conocer la valoración del progreso y cómo desde el trabajo cooperativo ninguno de ellos queda fuera. Cada grupo conoce sus fortalezas, debilidades y qué puede aportar; en base a esto, organizan su trabajo y por ello todos tienen cabida en un grupo y progresan dentro del aula. Se ajustan materiales, dinámicas, objetivos... que hacen que todos puedan ser activos en el trabajo diario. Los apoyos se realizan dentro de las aulas, donde conviven estudiantes con diferentes capacidades y necesidades. Se ha optado claramente por la acción tutorial, con la asamblea matinal diaria en todos los cursos, la incorporación de una hora lectiva semanal de tutoría desde la etapa de infantil hasta la de secundaria, y la experiencia de los grupos de tutoría vertical, en la que los estudiantes de diferentes edades trabajan juntos en diversos proyectos como los de

emprendimiento o los de convivencia. En las sesiones lectivas de tutoría de todos los niveles la reflexión y los recursos se centran alrededor de 10 dimensiones para el desarrollo personal:

- ¿Cómo comprenden y dan sentido a lo que les rodea?: representación del mundo.
- ¿Cómo aprenden a pensar?: habilidades cognitivas.
- ¿Cómo se relacionan?: vitalidad / efectividad.
- ¿Cómo aprenden a actuar?: autonomía/voluntad.
- ¿Cómo aprenden a comunicarse?: comunicación.
- ¿Cómo aprenden a convivir?: prosocialidad.
- ¿Cómo aprenden a vivir su fe?: espiritualidad.
- ¿Cómo cuidan de sí mismos?: salud.
- ¿Cómo se responsabilizan del planeta?: los ODS.
- ¿Cómo deciden su futuro?: orientación vocacional.

Las tutorías verticales son un instrumento eficaz para que los estudiantes se conozcan, los docentes se impliquen más allá de sus grupos, mejore el clima del centro y se faciliten las transiciones de etapa o de curso. Para mantener las medidas de seguridad, se han tenido que suspender las sesiones, pero las echamos de menos, especialmente los estudiantes. Hemos aprendido que la figura del tutor y la calidad de los vínculos que se han generado han marcado la diferencia en la atención y el seguimiento de cada uno ante las dificultades que estamos viviendo.

El segundo gran aspecto de la personalización es la apuesta por el entrenamiento sistemático de las funciones ejecutivas. A partir del trabajo de investigación realizado en los últimos diez años con José Antonio Marina, patrono de la Fundación Trilema, estamos desarrollando varios programas para entender mejor cómo aprende la inteligencia. Cada curso se seleccionan dos de las once funciones del modelo, y se programan estrategias para desarrollar en las áreas. En la hora semanal que dedicamos a Aprender a pensar seleccionamos nueve habilidades cognitivas para entrenar y después aplicar a actividades cotidianas :

1. Activación cognitiva
2. Dirección de la atención
3. Motivación
4. Inhibición del impulso
5. Elección de metas
6. Planificación
7. Mantenimiento de la acción
8. Flexibilidad cognitiva

9. Memoria

10. Gestión de emociones

11. Metacognición

Los meses transcurridos desde la aparición de la pandemia de COVID-19 han acelerado el uso de los dispositivos y las aplicaciones tecnológicas. Una parte importante del alumnado tiene dificultades de accesibilidad a dispositivos e internet en sus casas, y esa fue una de las primeras prioridades que tuvimos que afrontar. Al mismo tiempo se ha hecho un enorme esfuerzo para avanzar e incorporar de forma habitual su uso en las aulas, y creemos que permanecerá tras la pandemia. Es fundamental que todo nuestro trabajo, dirigido a entrenar el pensamiento crítico y creativo, no se diluya ante el fetichismo de lo digital. La personalización no se da meramente por una adaptación de recursos por muy individualizada que esté, en las edades de desarrollo depende mucho de la interacción personal. Por eso la pandemia nos ha hecho apreciar y cuidar más tanto el trabajo presencial como el que se hace en remoto.

Por último, me gustaría destacar que algunos centros de primaria han comenzado a profundizar sobre el *Enriquecimiento curricular para alto desempeño: el Océano del aprendizaje* que permite al alumnado elegir libremente aspectos no curriculares para investigar, crear obras de arte o experimentos científicos, trabajando con mucha autonomía en aquellas cosas con las que más disfrutan. A partir de las claves de Renzulli y las estrategias para alumnado de altas capacidades pensamos que, dando la oportunidad a todo el alumnado, les ayudamos a sorprenderse de sí mismos y de lo que pueden lograr. Inesperadamente, esta iniciativa cobró fuerza durante la pandemia, porque tenían mucha más capacidad personal de decidir a qué dedicaban su tiempo, y se implicaron en tareas realmente complejas y desafiantes.

En el marco de nuestra apuesta por responder a las necesidades del alumnado y sus familias surgió una interesante iniciativa en las vacaciones de Pascua: *Acampá en casa*. Los docentes necesitaban vacaciones y muchos padres y madres estaban horrorizados ante la idea de estar encerrados sin nada que hacer. Así que se puso en marcha un campamento virtual con una propuesta diaria de actividades lúdicas, diferentes para educación infantil, primaria y secundaria, alrededor de cuatro áreas: cuidado personal, ODS, STEAM y artes. Cada mañana un grupo de formadores, junto con profesorado voluntario, convocaban una asamblea disfrazados con el tema del día y les proponían actividades muy motivadoras, que tenían que realizar antes de conectar a medio día para cerrar. ¡Algunos montaron hasta tiendas de campaña en el salón! La iniciativa tuvo

tanto éxito que se prolongó en el tiempo, hasta el final del verano, contando con la colaboración de *Save The Children* y Danone como una propuesta para los 3.000 niños y niñas que atiende la organización, cada semana alrededor de un proyecto diferente. El alumnado de la Fundación Trilema se unió al *Home Schooling* voluntariamente en los meses de verano. Se rodaron vídeos, se grabaron canciones y cuentos y *Mediaset* emitió algunos de estos recursos.

2.5. Cambios en la organización

Los aspectos mencionados hasta ahora deberían garantizar el incremento de la autonomía de centro, tan necesaria y tan ausente de muchas instituciones, que son demasiado homogéneas e inflexibles. Por ello, nuestro quinto desafío es un cambio en los aspectos organizativos de la escuela, los espacios, los horarios, los recursos. El objetivo es que se articulen con eficacia y con flexibilidad para permitir la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, agrupaciones verticales, experiencias fuera de la escuela, redes con la comunidad local y sus habitantes. La Fundación cuenta con escuelas abiertas, en colaboración estrecha con municipios, entidades, y familias, que dejan que la vida real entre en las aulas para practicar formas diferentes de afrontarla, que les preparen para protagonizarla en el futuro como adultos. Fomentamos las visitas, salidas y las alianzas con todos los actores locales que pueden ofrecer oportunidades excitantes para aprender, desde los museos en Madrid hasta las amas de casa de una escuela rural en Poblalarga.

Los criterios para la elaboración de horarios son complejos. En educación infantil y primaria hay tres bandas horarias: la primera dedicada a las asignaturas instrumentales y las estaciones de aprendizaje, la segunda, que llamamos coloquialmente exótica, porque en ella situamos los especialistas y las asignaturas propias como aprender a pensar, escritura creativa, plan lector o *kumi*; y por último un doble periodo diario para los proyectos interdisciplinares que integran ciencias naturales y sociales, plástica y algunos porcentajes de las lenguas y las matemáticas. En todos los centros el horario se ha extendido, de forma gratuita, para llevar a cabo algunas de estas opciones y también cubrir la asamblea matinal de 10 minutos, que se celebra diariamente: bien en todo el centro, en toda la etapa, o en las aulas con los tutores. En educación infantil, junto con los proyectos, se reservan periodos largos para los rincones y más cortos para las rutinas diarias de estimulación temprana. En secundaria las asignaturas que conforman el ámbito se programan seguidas, y simultáneas en todos los grupos para permitir las agrupaciones flexibles y la codocencia. Esto

supone también flexibilizar los espacios, contar con hiperaulas cuando es posible, donde distintos grupos pueden trabajar juntos y sea posible situar diferentes espacios de aprendizaje.

Para la Fundación Trilema es importante hacer visible el progreso de nuestros estudiantes. Para ello utilizamos paneles que se van llenando de evidencias a medida que progresa el trimestre. Cuando termina la celebración del aprendizaje antes mencionada, absolutamente toda esta evidencia desaparece y comenzamos el siguiente desafío, que siempre es una sorpresa, con las aulas desnudas. No pretendemos crear un museo, sino una estrategia de documentación del aprendizaje.

Obviamente la pandemia ha condicionado enormemente nuestras prioridades en la organización de las escuelas. Puesto que los espacios son insuficientes para mantener las distancias de seguridad, nos hemos visto obligados a desdoblarse grupos, a utilizar gimnasios, las salas de plan lector, capillas y pasillos como aulas, a deshacer las hiperaulas y a restringir mucho las evidencias que ponemos en espacios comunes. Quizá la mayor presión es sobre los horarios del profesorado, que se ven obligados a duplicar muchas veces las clases, y una cierta inhibición por parte del alumnado para las relaciones interpersonales en patios y pasillos. Gradualmente, hemos convertido en normales los protocolos de higiene y el uso de las mascarillas, intentando mantener las prioridades pedagógicas de nuestro proyecto y seguir disfrutando juntos.

Los indicadores que tenemos en cuenta son:

- Flexibilidad - Se varía la organización de espacios, tiempos y recursos en función de las necesidades del aprendizaje.
- Autonomía - Se toman las decisiones de organización del centro en función de las prioridades del proyecto educativo.
- Verticalidad - Se combina la pertenencia a la tutoría vertical y la horizontal favoreciendo las agrupaciones flexibles de todo tipo.
- Transiciones - Se cuidan de etapa dentro y fuera del centro.
- Clima - Se aplican medidas de disciplina positiva para estimular la convivencia y el aprendizaje.
- Cultura de participación - Se favorece la de toda la comunidad educativa en las decisiones de aprendizaje.
- Colaboración y trabajo en red - Se fomenta con otras escuelas, entidades y recursos externos al centro.



- Recursos - Se posibilita el acceso a todos los recursos posibles para enriquecer el aprendizaje: priorización y accesibilidad.

2.6. El liderazgo compartido, clave para la transformación

El desafío que se ha descrito exige un liderazgo claro, comprometido y eficaz, que alimente como savia a todos los miembros de los equipos docentes. Creemos que la verdadera calidad educativa se juega cuando se cierra la puerta del aula y nos quedamos a solas con el alumnado, cada hora, cada día, cada año... Es la entrega silenciosa lo que suma al proyecto común: nuestro gran desafío es lograr que todos podamos compartir esa misión, respetando las diferencias a la vez que trazando posibilidades para crecer y trabajar juntos.

Necesitamos equipos directivos responsables que tengan una visión clara de la escuela que deseamos y la sabiduría necesaria para transformar esa visión en trayectorias diferenciales y plurales para alcanzarla. El cambio requiere de planificación y evaluación constante de los logros y los fracasos, para rehacer y proponer, acompañar y exigir que cada uno aporte lo mejor de sí mismo, para convertir a toda la comunidad educativa en cómplice de la aventura de educar a la generación que será responsable del futuro. Hemos optado por un modelo de dirección compartida: cada lunes Redije, la red de directores y jefes de estudio, se reúne y aborda los problemas comunes, y a la vez el equipo de dirección de escuelas se hace presente en todos los aspectos de recursos humanos, innovación, pastoral y gestión económica, que está centralizada.

Esto ha producido un cambio en los modelos de desarrollo profesional de los docentes. Los cursillos puntuales y la buena voluntad no eran suficientes para responder a todos los desafíos que la tecnología, el progreso y el cambio en nuestros propios alumnos exigen en estos momentos. La cultura de la mejo-

ra continua, la reflexión sobre la práctica, la evaluación del desempeño, la observación de aula, el *mentoring* y *coaching*, son algunos aspectos clave de nuestro modelo de formación del profesorado. Desde hace años utilizamos el Portfolio Profesional Docente, que parte de 10 estándares de desarrollo profesional alrededor de los que nos evaluamos y recogemos evidencias de progreso. Este curso hemos lanzado en abierto la versión digital¹, que nos permitirá hacer un análisis más detallado de lo que necesitamos para seguir mejorando.

También es importante la cultura de observación del desempeño: en los hermanamientos cada docente se empareja con un compañero, que no sea de su curso o asignatura, y se observan mutuamente en el aula al menos dos veces, siguen un protocolo de conversación para analizar el desempeño y se marcan metas de mejora. El *coaching* supone un acompañamiento más formal y un estímulo para la autorreflexión personal sobre la propia mejora. También contamos con programas para el profesorado de nueva incorporación que incluyen el intercambio con otros docentes y las experiencias en otras escuelas. Las escuelas de Madrid tienen un programa especial de colaboración con la Universidad Nebrija para la realización de los prácticas de Magisterio y del máster de secundaria, con un modelo de atención y observación en aula muy innovador. Durante la pandemia hemos desarrollado un campus virtual para las prácticas en el que participan la gran mayoría del alumnado de esa universidad. Algunos docentes tienen horas de dedicación para la investigación y la ayuda a los proyectos de innovación de los centros y muchos realizan programas más largos de formación y titulaciones universitaria como el *Master Learning Leaders*, el *master de Pastoral Educativa*, o los títulos de *Experto en Funciones Ejecutivas* o el de *Experto en Hábitos Saludables para Educadores*.

Los criterios para estimular esta concepción del liderazgo y el desarrollo profesional son:

- Equipo directivo - El equipo directivo tiene una visión y líneas de actuación claras de la educación concretadas en el proyecto educativo de centro. Toma de decisiones.
- Trabajo en red - Se comparten las decisiones y los recursos, la colaboración intercentros y la comunidad de bienes para la sostenibilidad y la mejora de todos.

1. < <https://eporfolio.com> >
< <https://app.eporfolio.com> >

- Capacitación en aula - Se prioriza la mejora de la calidad didáctica de los docentes generando itinerarios individualizados de mejora.
- Desempeño - Se evalúa el desempeño docente mediante la observación, *coaching* y reflexión sobre las evidencias.
- Formación - Se vincula la formación del profesorado a las necesidades del alumnado.
- Porfolio - Se utiliza de forma activa el porfolio como herramienta de evaluación de desempeño.
- Investigación - Se investiga y aplica con rigor el avance sobre el aprendizaje y los cambios en la marcha del centro.

3. Experiencia en la gestión del cambio en las escuelas Trilema

Seguimos siendo ante todo docentes, y nuestros recursos provienen fundamentalmente de nuestro trabajo, que es lo que sostiene la Fundación. Las escuelas han sido cesiones de titularidad de congregaciones religiosas en proceso de transformación, y la mayoría con problemáticas complejas. El perfil del alumnado es muy variado, con un porcentaje importante de aquellos que viven en entornos vulnerables: En alguna escuela rozamos el 90 % de inmigrantes, en otras superamos el 30 % de alumnado con necesidades, o afrontamos la problemática de despoblación y de la escuela rural. Al comienzo de la pandemia hicimos un registro de familias con necesidades económicas extremas, que superaba las 300 entre todos los centros, y organizamos un sistema de ayuda dentro de nuestras posibilidades, con la colaboración de algunas empresas. Nuestro compromiso es mantener a las plantillas y trabajar con el personal que tiene la escuela cuando la asumimos, introduciendo algunas personas con experiencia previa en la Fundación para impulsar el cambio.

Después simplemente hay que implantar con agilidad el modelo que hemos descrito. La primera fase es difícil porque son muchas novedades a la vez, y hay que ganarse la confianza de las familias, de los docentes y del alumnado. Exige una inversión importante de tiempo y recursos en la formación del profesorado, y generar una cultura de trabajo en equipo para programar y colaborar juntos en muchas iniciativas. Pero a partir de las primeras celebraciones del aprendizaje, los porfolios de evidencias y la incorporación sistemática en las aulas de estrategias didácticas que mejoran los resultados, el proceso se simplifica. Aumentar la matrícula, renovar la imagen del centro en el entorno, eliminar el abandono temprano, eliminar la tasa de repetición y por supuesto reducir al míni-

mo el fracaso escolar son a la vez logros y desafíos constantes.

El equipo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid, realizó una validación cualitativa del modelo Trilema en 2019, no solo en nuestras escuelas sino también en la «Red de Escuelas que aprenden» con un resultado extremadamente satisfactorio. Hemos dividido los procesos en tres grandes fases: inicialmente, con elementos de motivación y génesis de visión compartida; una segunda fase de transformación, con el grueso de decisiones alrededor del cubo de Rubik; y un tercer momento de consolidación, que se enfrentan a sostener la tensión de mejora. Cada fase implica decisiones diferentes, y cada escuela marca su propia velocidad. Este año estamos inmersos en varios procesos de evaluación de programas como el de Funciones Ejecutivas o el de Hábitos Saludables para poder sistematizar los resultados de mejora.

No es fácil describir el proceso de cambio en pocas líneas. Pero si tuviera que seleccionar algunas claves empezaría por: un liderazgo claro, con una visión realista pero ambiciosa de dónde se puede llegar si la brújula siempre apunta al alumnado; confianza en el profesorado, que es capaz de cosas extraordinarias que muchos ni siquiera imaginan, pero firmeza también para exigir estándares de profesionalización y mejora continua que nos permita responder a las necesidades cada vez más complejas de nuestras aulas; trabajo en redes de apoyo para compartir recursos pedagógicos, económicos y, sobre todo, humanos; y disfrutar mucho con lo que hacemos, porque, a pesar de las dificultades que en estos tiempos son muchas, transmitimos entusiasmo y orgullo por los logros de nuestro alumnado que realmente se siente protagonista de todo el cambio.

Con este extraño curso ya empezado, en noviembre asumimos nuestra última escuela: el Carmen de Manises, cerca de Valencia. Sin poder ver las caras de nuestro alumnado, ni encontrarnos con las familias, y manteniendo bajo mínimos la presencialidad para las formaciones con el profesorado, volvemos a empezar un proceso de gestión del cambio. El virus no nos para.

4. Expansión del modelo Trilema en la red «Escuelas que aprenden»

Nació en 2016 y su nombre se inspira en la obra de Peter Senge, del mismo título, que presenta la aprendibilidad organizacional y la colaboración de las redes como algunas de las fuentes de una verdadera transformación sistémica de las instituciones educa-

tivas. Forman parte de la red tanto nuestras propias Escuelas Trilema como aquellas que han recorrido con nosotros de manera intensa nuestra trayectoria, y han apostado por el modelo Rubik como referencia de reflexión y aprendizaje continuo para sus centros o instituciones. En este proyecto soñamos convocar escuelas que, desde una visión común de la educación, deseen trabajar juntas compartiendo inquietudes, recursos y experiencias, y generar un ámbito de encuentro en el que todos podamos enriquecernos. Hoy son cerca de 60 que representan toda la diversidad de realidades presentes en nuestro sistema: algunos CEIP de la red pública, varios IES, escuelas concertadas, cooperativas, ikastolas y escuelas privadas. Centros grandes y pequeños, rurales y urbanos, con un alumnado muy diverso y siempre, como condición, inclusivos. La mayoría en España pero también en Colombia, Chile y Guinea Ecuatorial.

El eje que nos une es el mismo modelo de Escuelas Trilema que hemos descrito como referencia para los planes estratégicos de innovación y gestión del cambio. Los miembros de las «Escuelas que aprenden» se comprometen voluntariamente a compartir su experiencia y caminar juntos a partir de las seis dimensiones de Rubik y otras claves que constituyen una especie de declaración de intenciones y nuestro horizonte de futuro.

Compartimos algunos principios irrenunciables. Estamos firmemente convencidos del derecho a la excelencia educativa de cada niño y cada niña, cuidando especialmente aquellos que parten de una situación de riesgo, bien socioeconómica, racial, con dificultades de aprendizaje o simplemente de desafección de las aulas. Para todos ellos, atravesar cada mañana el umbral de la escuela se convierte en una oportunidad de elegir su futuro. Esto implica una apuesta clara por la inclusividad: comunidades educativas que acogen y son acogidas para evitar los guetos y aprender a disfrutar de la diversidad, vivir las diferencias como una fuente de riqueza.

Partimos de una visión holística de la persona, que necesita crecer en todas sus dimensiones, descubriendo su vocación, entendida como el lugar desde el cual puede aportar sus talentos para transformar el mundo. Educar es una relación en constante dinamismo de enriquecimiento mutuo. Aprendemos todo el tiempo de y con nuestro alumnado. Esto exige entrar en un proceso de constante innovación, de búsqueda de aquellos contextos, metodologías y cultura de centro que generan un aprendizaje a la altura de lo que merecen. La generosidad al compartir experiencias es la fuente principal de nuestro desarrollo profesional.

Las «Escuelas que aprenden» apuestan por programas y medidas específicas para implementar esta visión, comparten sus prácticas y reflexiones, y exponen la aportación de la red. Los equipos directivos participan en los encuentros con otros directivos y ofrecen su experiencia implicándose en los procesos de mejora continua de las otras escuelas y explicitan la riqueza generada en la red para su crecimiento como líderes. En la mayoría de los centros hemos creado los grupos INNOVA, de aceleración del cambio, que cuentan con aproximadamente un 10 % de profesorado de todos los niveles y que actúa como grupo tractor del cambio, y se convierten en formadores en cascada para sus compañeros. La red nos permite compartir recursos, facilitar acuerdos pedagógicos, abrir las mejores experiencias, intercambiar buenas prácticas y publicitarlas, y favorecer e impulsar la movilidad para poder vivirlas en las aulas de nuestras escuelas.

La primera alianza se establece entre las escuelas miembros de la red, que se comprometen a colaborar con transparencia y generosidad, y a generar lazos con diferentes instituciones de prestigio que colaboren en nuestra misión, tanto con recursos materiales como posibilidades de investigación o desarrollo profesional. Particularmente estamos interesados en el establecimiento de alianzas con instituciones de educación superior y universidades para avanzar en la consolidación y validación de nuestro modelo. Queremos promover el intercambio de conexiones para realizar alianzas en beneficio del grupo, de las que la Fundación Trilema posee ya un amplio abanico: instituciones como la Fundación Princesa de Girona, con quien hemos desarrollado un programa *Educar el Talento Emprendedor* en el que han participado la mayoría de las escuelas de la Red; la Universidad de Padres que ofrece programas de formación para familias desde hace 15 años; Ashoka y la Red de Escuelas *Changemakers*; AECOPE, Asociación Española de *Coaching* Pedagógico y Evaluación educativa; Fundación Edelvives y Danone, con quienes hemos desarrollado el programa de Educación para la salud integral *FLUYE, Happy and Healthy Kids* para entrenar los hábitos saludables y la educación emocional; y *Diario de Navarra*, con quien hemos colaborado para desarrollar la competencia audiovisual en las aulas.

Ha sido posible compartir las iniciativas que hemos descrito aquí y muchas más. Hemos aprendido unos de otros y hemos descubierto más aun si cabe su valor. Algunas de estas escuelas, situadas en tierras americanas, no han podido volver a clase a causa de la pandemia, y seguimos apoyándonos.

5. Impacto del modelo Trilema en los planes de desarrollo profesional docente

La Fundación nació de un grupo de docentes que deseaba que las aulas fueran diferentes. Participamos en varias ediciones de *Project Zero*, conocimos a Howard Gardner y los programas de hábitos mentales de Art Costa en EEUU. Creamos, junto con el Dr. Robert Swartz, la sede española del *National Centre of Teaching Thinking*, expandiendo el uso de las destrezas y las rutinas de pensamiento por cientos de escuelas en todo el país. David Perkins y Daniel Wilson viajaron a España varias veces para trabajar con nuestro equipo. Hemos asistido al World Innovation Summit de Cádiz (WISE); hemos trabajado con las escuelas finlandesas que triunfan en PISA; hemos organizado varias rutas pedagógicas por las escuelas pioneras en inclusividad y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en Gran Bretaña; participamos de la red internacional *Changemaker Schools* de Ashoka; y hemos organizado y asistido a congresos y cursos sobre todos los aspectos fundamentales para entender la educación. En estos nueve años hemos aprendido mucho sobre lo que se puede hacer y lo que no: que las ideas y las teorías se evalúan en las aulas cotidianas y la mejora real que suponen para nuestro alumnado con nombre y apellido; hemos aprendido humildad y respeto por el inmenso privilegio y desafío que supone entrar en las aulas; la cercanía a nuestros estudiantes es lo que plantea constantemente nuevas preguntas, es el acicate para seguir pensando, imaginando, creando. Creemos que es lo que nos caracteriza, nuestro enraizamiento en las escuelas donde aprendemos lo que estudiamos y estudiamos lo que aprendemos.

La pandemia ha supuesto un duro golpe para todos, y también para este proyecto. Junto con el sufrimiento personal y familiar, afrontamos el riesgo de la sostenibilidad económica que afecta a muchas instituciones. El desafío ha sido transformarnos con agilidad para responder a todos los cambios. Este año nuestro lema es *#SiempreListos* y esto implica a todos: conjugar el esfuerzo del departamento de Trilema Digital para reconvertir los recursos, crear una nueva plataforma, gamificar los programas didácticos y producir vídeos incluso de dibujos animados, junto con el esfuerzo para crear contenidos que se anticipen a las dificultades de los centros.

Estamos trabajando en el diseño de un modelo ambicioso de aprendizaje híbrido que no solo se cen-



tre en el aprendizaje remoto y virtual, sino que se replantee cómo entendemos y diseñamos la presencialidad para priorizar lo que no se puede hacer en la nube: partimos de una auditoría tecnológica que recoge las necesidades de recursos y de formación, acompañamos en el uso de las aplicaciones más útiles y reconstruimos las programaciones concretas de aula para generar lo que llamamos el 50/50. Se trata de combinar sincronía con asincronía, la presencialidad con lo remoto, lo cooperativo con lo reflexivo, lo tecnológico con lo analógico.

Hemos creado el *Trilema Teaching Center*, un modelo de consulta personalizada *One to one* para dialogar con el profesorado usuario de los programas de formación. También hemos adaptado nuestro modelo de *Coaching* pedagógico a un modelo de *Coaching* digital, que parte de evidencias audiovisuales grabadas y seleccionadas por el docente. Y acabamos de lanzar la nueva versión en abierto del *Portfolio Digital Docente*, después de haber testado más de 10 años los estándares de desarrollo profesional. El nuevo programa de formación para tutores recoge las 10 dimensiones que ya se están implementando en nuestros centros. Por último, después de pilotar el proyecto FLUYE en más de 40 centros, lo presentamos en una oferta de formación e implantación de hábitos saludables en las escuelas, incluyendo la formación para familias y educadores de comedor y ocio escolar.

6. Convivimos con la pandemia de COVID-19 durante el curso 2020-2021

Durante el periodo del confinamiento, desde la Fundación Trilema se llevaron a cabo muchas actividades e iniciativas que contribuyeron a mantenernos unidos y esperanzados en aquellos meses. Además, en estas

páginas he ido haciendo referencia a muchos de los cambios que se pusieron en marcha el pasado mes de septiembre, y que responden a algunos criterios que teníamos claros desde el principio de curso y que siguen ayudándonos:

1. Apostamos, siempre que sea posible, por la presencialidad en los tiempos que son habituales en la escolarización ordinaria, porque creemos en sus virtudes para el bienestar personal y la conciliación de las familias, sin olvidar la prevención con todas las medidas que podamos implementar tanto en las aulas como en los comedores.
2. Hemos creado grupos estables por ciclos, ya que con los recursos con los que contamos no es posible hacerlo por cursos. Se distribuyen pequeños equipos docentes para cada dos cursos que no interaccionen entre sí, y nuestras reuniones se adaptan a un formato híbrido. La experiencia de 5x5x5: cinco mascarillas de cinco colores para los cinco días de la semana nos ha permitido controlar con facilidad los movimientos entre los grupos.
3. Hemos modificado los horarios, partiendo el recreo tradicional en dos periodos más cortos para evitar la coincidencia en los patios de los grupos no estables; flexibilizamos las entradas y salidas, por todas las puertas de que disponen los centros; y se han establecido, desde el principio, dos horarios para cada grupo, presencial y compactado, para que el profesorado pueda prever los dos escenarios y reaccione con agilidad cuando se produzcan cuarentenas o confinamientos.
4. Consideramos toda la escuela como un aula única, reconvirtiendo todos los espacios comunes en espacios seguros para trabajo independiente, y cambiando los grupos de las aulas más pequeñas a los antiguos gimnasios, bibliotecas y aulas auxiliares donde se pueda mantener constantemente la distancia de seguridad.
5. Preparamos un sistema de desinfección y préstamo de todos los recursos digitales de que disponemos para que el alumnado que lo necesite pueda llevárselo a casa en cualquier momento, y estamos digitalizando el máximo posible de nuestros programas y recursos para que estén disponibles en cualquier escenario. Contamos con un kit de emergencia con una programación atemporal de dos semanas para las cuarentenas y confinamientos parciales de grupo en los que no sea posible la sincronía.
6. Fortalecemos el rol de los tutores, favoreciendo la continuidad cuando ha sido posible del tutor del año anterior, priorizando el acompañamiento socioemocional de los niños y niñas, preparando materiales específicos para realizarlo, aumentando el tiempo que pasan con sus estudiantes.
7. Preparamos todas las programaciones con un enfoque híbrido, con un máximo de 50 % de docencia directa y 50 % de actividades a realizar de forma autónoma, individual o en cooperativo, con un número básico de herramientas digitales en las que todos estemos bien formados, y estrategias que fomenten el pensamiento crítico, creativo y riguroso, la autogestión del aprendizaje, y el entrenamiento de las competencias básicas.
8. Comenzamos en septiembre en todas las áreas y todos los cursos con una Unidad Cero, que giró alrededor de los contenidos esenciales del curso anterior que eran necesarios para abordar los nuevos desafíos, permitiendo la personalización con aquellos que necesitan de una tutorización intensiva en grupos pequeños para paliar las posibles brechas causadas por el confinamiento.
9. Se ha consolidado el modelo de tratamiento curricular, que nos permite programar de forma flexible, rigurosa e inclusiva los proyectos y las unidades didácticas. Y preparamos con mucha anticipación materiales, dosieres y portafolios para trabajar con la mayor autonomía posible, *on* y *off line*, generalizando el uso del *Kanban/Trello* para el seguimiento.
10. Anticipamos en septiembre la evaluación diagnóstica lo máximo posible, abordando todas las dimensiones del aprendizaje y valorando el impacto del confinamiento en su progreso y bienestar personal. Ahora queremos mantener la coevaluación con las familias para responder con rapidez a las necesidades y circunstancias de cada estudiante, de la manera más personalizada posible y priorizar la evaluación cualitativa y competencial por encima de la mera calificación numérica.
11. Mantenemos el trabajo en red entre las escuelas, con los equipos mixtos que han elaborado materiales y compartido experiencias en los meses de confinamiento, para preparar un banco de recursos digitalizados que permita una posible vuelta a la educación no presencial, y compartiendo la formación permanente del profesorado centrada en cómo responder a las necesidades prioritarias, también las no curriculares, del alumnado en un modelo híbrido.
12. Realizamos una asamblea virtual mensual de familias conjunta de toda la red para escuchar sus preocupaciones e informarles de las decisiones que vamos tomando, realizar las entrevistas per-

sonales *online* con frecuencia, y mantenemos también activo el registro de familias con necesidades de apoyo en caso de confinamiento.

7. Conclusión

Y seguimos adelante. Las mascarillas nos ayudan a veces en estos tiempos a disimular el cansancio, la frustración o incluso el miedo en una situación que se está alargando mucho más de lo esperado. Pero también debajo de las mascarillas seguimos sonriendo y bromeando hasta olvidar que las llevamos, y hemos aprendido a descifrar lo que piensa el alumnado simplemente por el brillo de sus miradas.

Dicen algunos, en plena escalada, que las escuelas son espacios seguros, y creo que se refieren a que

no se están produciendo tantos contagios como en otros ámbitos. Pero yo creo que son espacios seguros porque a veces, solo a veces, consiguen hacernos olvidar todo lo que no sea aprender y educar. Suelo repetir que un maestro, una maestra, puede cambiar para siempre la vida de un niño y una niña. Una escuela puede cambiar la vida de una comunidad. Pero, para cambiar un país, es necesario cambiar la educación.

Los que nos visitan dicen que somos escuelas felices, que el alumnado respira felicidad, entusiasmo sereno y orgullo por cada uno de sus avances. Presumimos de ello y por ellos, y eso es lo que nos hace diferentes. O quizá no tan diferentes de muchas otras escuelas, porque es posible lograrlo. Solo hace falta mucha generosidad y confianza mutua para lograrlo juntos.

La autora

Carmen Pellicer Iborra

Presidenta de la Fundación Trilema. ASHOKA Fellow 2016. Dirige actualmente *Cuadernos de Pedagogía*. Teóloga, pedagoga y escritora. A lo largo de su carrera ha sido profesora en diferentes IES de Valencia y Baleares, en el Fitharry's School de Oxford, en la Facultad de Estudios de la Empresa y en Magisterio de Valencia, en Instituto CC Religiosas de Valencia y en Instituto Superior de Ciencias Religiosas a Distancia (ISCRD) San Agustín de Madrid, y Coordinadora y profesora TOK de Bachillerato Internacional.

Ha participado en diferentes programas de *Project Zero*, Harvard, donde realizó un programa sobre Inteligencias Múltiples. Lidera numerosos programas de formación de profesores y directivos dentro y fuera de España. Fundó junto con José Antonio Marina la Cátedra de Inteligencia Ejecutiva de la Universidad Nebrija. Preside AECOPE, la Asociación Española de Coaching Pedagógico y Evaluación Educativa, y con su equipo lleva realizando programas de *Coaching* y Desarrollo Profesional Docente en más de 3.000 centros escolares.

Ha escrito numerosos cuentos, libros y materiales didácticos. Recientemente es coautora de el *Libro Blanco de la Profesión Docente*, *Papeles para el Pacto Educativo*, *La Inteligencia que Aprende*, *Pedagogías Ágiles para el Emprendimiento y Evaluación de la Educación Infantil*. Dirige el Proyecto *Cómo educar el Talento Emprendedor* de la Fundación Princesa de Girona. Su Fundación tiene la titularidad de siete centros educativos en Manises y La Pobla Llarga (Valencia), Madrid, Soria y Zamora. Ha producido y guionizado PROFES y LA OTRA EDUCACIÓN los primeros largometrajes de la trilogía *La Buena Educación*. Colabora frecuentemente en muchos medios de comunicación y publica regularmente materiales didácticos en diferentes editoriales.

RECENSIONES





Jean Nouvel (2005). *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Ampliación.* (Detalle). Madrid.
Roy Lichtenstein «Brushstroke».

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid 1990)

La apertura del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) en 1990 supuso la creación de un museo de arte moderno y contemporáneo en España de nivel internacional. La primera fundación del Hospital San Carlos, actual sede del Museo, se debe al rey Felipe II, quien, en el siglo XVI, centralizó en este lugar todos los hospitales que estaban dispersos en la Corte. En el siglo XVIII, Carlos III decidió una nueva fundación, al resultar insuficientes las instalaciones para la ciudad.

El actual edificio es obra de los arquitectos José de Hermosilla y Francisco Sabatini, debiéndose a este último gran parte de la obra. Sufrió varias modificaciones y añadidos hasta que, en el año 1965, se clausura el hospital, pasando sus funciones a ser desempeñadas por la Ciudad Sanitaria Provincial. Logra resistir y es declarado Monumento Histórico-Artístico, garantizando así su supervivencia. A finales de 1988, José Luis Íñiguez de Onzoño y Antonio Vázquez de Castro llevarían a cabo las últimas modificaciones, de entre las que cabría destacar especialmente las tres torres de ascensores de vidrio y acero, diseñadas en colaboración con el arquitecto británico Ian Ritchie. En diciembre de 2001 se inició la construcción de una gran ampliación diseñada por el arquitecto francés Jean Nouvel, sobre el solar de la antigua sede central del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD). Inaugurada en 2005, su planta tiene forma de triángulo truncado, y cuenta con un patio central bajo una cubierta de color rojo.

Entre los cometidos del MNCARS está custodiar, acrecentar y exhibir sus fondos artísticos; promover el conocimiento y el acceso del público al arte contemporáneo en sus diversas manifestaciones; realizar exposiciones de nivel internacional, y poner en marcha actividades de formación, didácticas y de asesoramiento en relación a sus contenidos.

Jean Nouvel (Fumel, 1945)

Es uno de los arquitectos más reconocidos a nivel internacional. Ganador del prestigioso Premio Pritzker en 2008 que comparte con otras autoridades contemporáneas en el campo de la arquitectura como el canadiense Frank Gehry, el británico Norman Foster, el español Rafael Moneo, el italiano Renzo Piano o el japonés Tadao Ando entre otros tantos.

Es conocido mundialmente por numerosos trabajos y, en especial, por aquel que le reportó una repentina proyección en 1987 tras llevar más de una década de proyectos: el Instituto del Mundo Árabe en París. La espectacular fachada compuesta por células fotoeléctricas, que recuerdan por su forma geométrica a los atauriques utilizados como decoración en la arquitectura árabe, se abren o cierran según los niveles exteriores de luz regulando la entrada de esta al edificio.

Texto parcialmente extractado de < <https://www.museoreinasofia.es> >.



Otra educación con cine, literatura y canciones

Jaume Carbonell Sebarroja, Jaume Martínez Bonafé

Barcelona: Ediciones Octaedro S.L., 2020

Albert Sansano Estradera

Son los propios autores, Jaume Martínez y Jaume Carbonell (Los Jaumes) quienes nos dicen que *Otra educación con cine, literatura y canciones*, «tiene mucho de memoria, de recuerdos de lo visto, lo leído y lo escuchado, de muchas personas y de muchos lugares». Por ello, para comenzar, recurro a una memoria compartida: las Escuelas de Verano, o nuestra participación en el I Foro Mundial de Educación en Porto Alegre. Y cómo no, a las tertulias tras una buena paella en Riba-roja, un mojito en La Habana o una caipirinha en Porto Alegre.

Jaume Martínez Bonafé, es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, maestro y profesor titular en la Universidad de Valencia. Activista de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) desde sus inicios, imparte cursos y seminarios en diversas universidades españolas y latinoamericanas. Ha publicado artículos y libros sobre el currículum, la formación del profesorado, la innovación educativa y las políticas de control sobre el trabajo docente, etc.

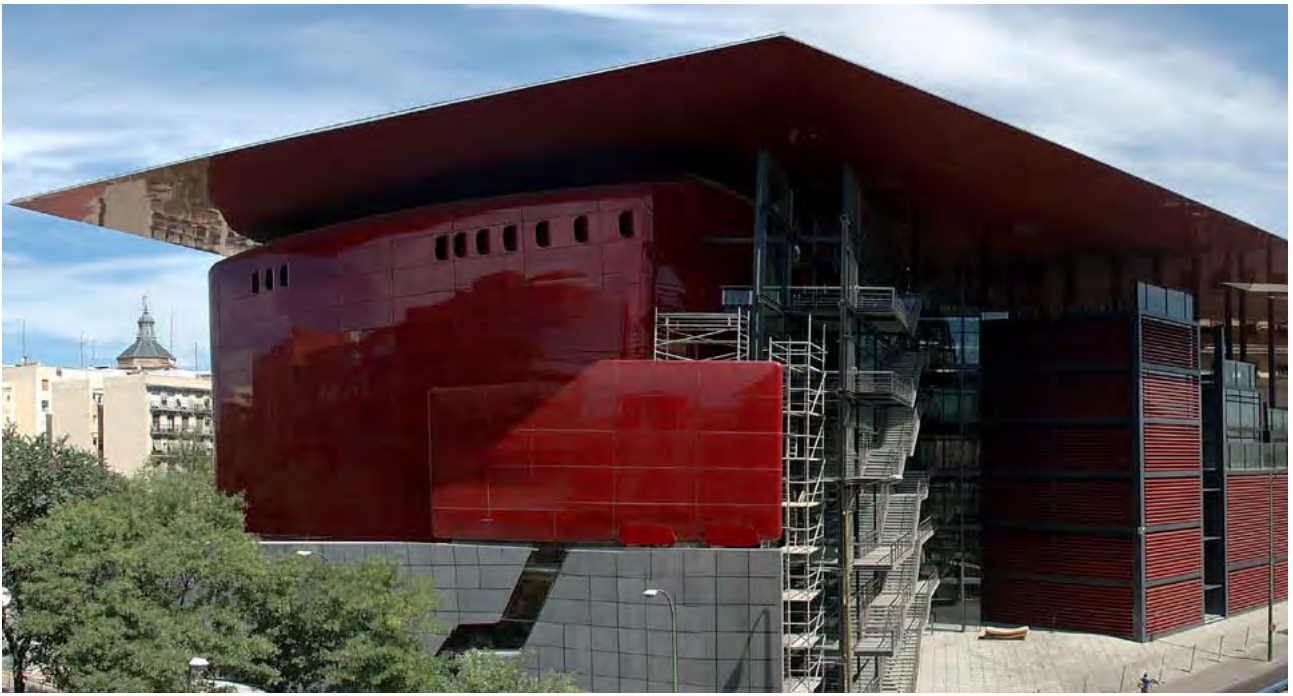
Jaume Carbonell Sebarroja, formó parte del Consejo Escolar del Estado. Es pedagogo, periodista, sociólogo y fue profesor en la Universidad de Vic (Barcelona). Miembro desde su creación del equipo editorial de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, y director de 1977 a 2012, en la actualidad es coordinador del consejo editor de *El Diario de la Educación* y presidente del Consell Asesor de *El Diari de l'Educació*. Testigo comprometido con los MRP y las Escuelas de Verano, ha escrito textos sobre la historia de la educación, la función y formación del profesorado, la renovación pedagógica y los retos educativos del futuro.

Con la intención de ordenar sus ideas pedagógicas, repensarlas, establecer un diálogo con sus posibles lectoras y lectores, lleva a los autores el considerar una satisfacción, el evocar (como aconteció conmigo) otras películas, libros o músicas que no están en sus capítulos. Es una propuesta que no está dirigida a personas expertas, al distante lenguaje académico, sino a cualquier profesional de la educación, a familias y al conjunto de la ciudadanía, para recordarles el papel emancipador de la educación.

Esta proposición de otra educación para otro mundo posible la realizan en 10 capítulos, acompañados cada uno de una bibliografía de los materiales tratados que, en el caso de las músicas, pueden ser escuchadas mediante listas existentes en conocidas plataformas de la red.

«Una educación inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar» es la tónica del primer capítulo a partir de un cuento de García Márquez. En *Emancipación educativa y transformación social* los autores plantean una reflexión sobre cómo la tradición pedagógica está actualizada con los criterios neoliberales y desprecia la cultura popular y las experiencias del alumnado. Como contrapunto, la mirada del niño Titta, de *Amarcord* de Fellini, nos enseña cómo el fascismo invade la vida, pero no los sueños. Todo sin olvidar el rompedor IF, de Lyndsay Anderson, y la rebeldía hacia la educación autoritaria.

Para acercarse a la educación como derecho y la revisión del concepto de escuela pública, nos citan *El baile de los que sobran*, la canción coreada en las



marchas de los movimientos estudiantiles latinoamericanos, o nos proponen a Albert Camus, Delibes o Celaya. Y con ellos, la esperanza ante las nuevas experiencias pedagógicas que la hacen realidad: las escuelas al aire libre, el movimiento Freinet, las propuestas de educación medioambiental, etc.

¡Lo que se aprende fuera de la escuela! nos lleva a Dewey para articular la educación formal con la no formal, o a la escena de «Hoy empieza todo» (Tavernier) donde un educador de infantil pide a uno de los padres que enseñe su camión a los más pequeños. Son numerosas las referencias que nos permiten organizar los itinerarios pedagógicos por las ciudades, a ver cómo la Naturaleza está siempre muy presente en las pedagogías innovadoras, o en las propuestas didácticas de Freinet que han superado el discurso conservacionista para apostar por el desarrollo sostenible.

Construir un currículum con otros conocimientos y experiencias, objetivo del capítulo 3, nos invita a pensar sobre lo que se enseña en las escuelas, y lo que significa tener que enfrentarse a la tiranía de disciplinas separadas, jerarquizadas y al servicio del mercado de la fuerza de trabajo. La lengua de las mariposas nos enseña las pedagogías activas y renovadoras y la posibilidad de currículums abiertos, las vías para impulsar estrategias y alternativas. Y aquí, una referencia al libro de texto, señalado como responsable de la reproducción de estereotipos eurocéntricos y patriarcales.

Con *Annie Hall*, de nuevo el cine nos acerca a «Aprender y convivir con la diferencia cultural y sexual». Es la escuela, como espacio de socialización, la

que permite romper con los estereotipos de los libros de texto y convertir la experiencia del alumnado en la vía de aprendizaje sobre la diversidad. Es como una contaminación, que propone la canción de Pedro Guerra, donde el aula se convierte en un espacio para analizar, valorar y reconocer la posibilidad de tomar opciones como ser humano, y en el caso del debate feminista, encontrar con *La puerta Violeta* de Rozalen, el compromiso con la lucha contra la violencia de género.

Quién no recuerda el «Oh capitán, ¡mi capitán!» el verso de Whitman con el que aquel profesor, de *El club de los poetas muertos*, invita al alumnado a desafiar las normas, a saborear el lenguaje y sus posibilidades para cambiar el mundo, o aquella persecución de la palabra y la resistencia al silencio totalitario, que encontramos en *Fahrenheit 451*. Es que hay que leer de todo y de muchas maneras. Lo que hagamos por fomentar la lectura siempre es poco, como nos muestra la canción *Quansevol nit pot surtir el sol*.

«Quien pierde los orígenes, pierde la identidad» es un verso de Raimon en *Jo vinc d'un silenci*. Se trata de una canción que no figura en el libro, más que recordé con la idea de los autores de que la educación es un compromiso con la memoria. Y debe ayudarnos a recordar el pasado, a pensar en un futuro más justo y esperanzador. Aclaran que no es por falta de materiales, sino de la actitud y el compromiso docente para trabajarlos. ¿Cuántas veces experimentamos cómo las clases, de historia o literatura, finalizaban en la primera mitad del siglo XX? ¿Cuántas veces hemos pensado en las clases que podríamos construir con *Las venas abiertas de América Latina*, de Galeano, o con *La Carta*, de Violeta Parra, o con las músicas de la *Nova Cançó*?

En *Infancias: olvidos, afectos y derechos* buscan respuestas sobre las infancias y cómo abordarlas. Sus músicas me llevan a octubre de 2001, al Foro Mundial de Educación. Unos momentos que, además de dar un vuelco a mi vida, no puedo separar del *Gracias a la Vida* de Mercedes Sosa, el *O que é, O que é?* de Gonzaguinha, cantadas y estrechamente unidas a las miles de personas que llenaban el Gigantinho y que, durante horas y horas, debatían sobre la educación necesaria, para el otro mundo posible.

Y es que el profesorado del cambio no separa la innovación del aula del compromiso social. Una actitud que no solo es un acto de amor, sino un proyecto colectivo. Un esfuerzo que vemos dentro de los MRP, de las Escuelas de Verano, y de los Foros Sociales y que nos recuerdan con *Anjos da guarda*, de Leci Brandão, que es en la clase que se forma la ciudadanía, o a los esfuerzos del profesor Daniel Lefevre en *Hoy empieza todo*.

Con las *Miradas sobre la juventud, vientos de esperanza*, nos llevan a pensar cómo la pandemia ha supuesto la ruptura con ese espacio de encuentro y socialización que es el centro, sus aulas, pasillos o el recreo. Cómo el cine, la música o la literatura, nos indican la distancia de la institución escolar para ser ese espacio. Un lugar, señalan, donde hoy el adultocentrismo lo ha convertido en aparato ideológico reproductor de los modelos sociales del patriarcado y del capitalismo.

Y es el momento de volver a ver *Rebelde sin causa*, o escuchar el *The Times They Are a-Changin*, pero también de considerar que estamos ante nuevos rituales. Con *Trainspotting*, vemos cómo cada vez son más potentes las nuevas vías de socialización, y las necesidades de unas nuevas competencias, que obligan a una renovación pedagógica, si queremos responder con un aprendizaje ligado a la vida.

Y la propuesta acaba con el pensamiento crítico, con la esperanza. Entre la denuncia de la explotación de *Tiempos modernos* y el anuncio del proceso freirianiano de concientización. Los Jaumes confían en las múltiples oportunidades de la escuela para activar el pensamiento crítico, para que la democracia deje de ser un conjunto vacío. Es cuando nos recuerdan que es en los movimientos sociales y de renovación pedagógica donde se han desarrollado iniciativas transformadoras. Y regresando a las citas de nuestros autores, este libro «sirve para continuar caminando» (Galeano) o «hacer camino al andar» (Machado).

Albert Sansano Estradera

Maestro de Educación Primaria y Secundaria. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Fundador del Movimiento de Renovación Pedagógica Escola d'Estiu del País Valencià (Valencia), fue presidente de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciano. Su libro *L'Escola que volem, 25 anys de l'Escola d'Estiu del País Valencià* recibió el premio Melchor Botella a la Renovación Pedagógica. Director del Centro de Profesores (CEP) Parc do Molí de Godella (1985-1992), representó al STE-PV-Iv y a los MRP en el Consell Escolar Valencià.

Residente en Brasil, forma parte de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación y es miembro del Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).



Emilio Tuñón, Luis Moreno (2005). *Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León*. (Detalle). León.

Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) (León - 2005)

El edificio del MUSAC fue diseñado por los arquitectos españoles Emilio Tuñón (Madrid, 1958) y Luis Moreno Mansilla (Madrid, 1959 - Barcelona, 2012) –ganadores del Premio de Arquitectura Española en 2003 y del Premio Mies Van der Rohe en 2007–, autores de edificios emblemáticos como el Ayuntamiento de Lalín, el Museo de Bellas Artes de Castellón, el Museo Provincial de Zamora, o el Auditorio Ciudad de León.

Es uno de los proyectos arquitectónicos españoles contemporáneos con más reconocimiento internacional, tras obtener en 2007 el Premio Mies van der Rohe de Arquitectura Contemporánea de la Unión Europea. Los arquitectos Tuñón + Mansilla proyectaron la sede del MUSAC como una gran superficie para la cultura, un sistema expresivo a base de espacios continuos diversificados que trata de enfatizar el interés que comparten el arte y la arquitectura por la expresión contemporánea. El movimiento que caracteriza el plano del edificio contrasta con la sutileza de su fachada, compuesta por más de 3.351 vidrios (de ellos, 2.719 translúcidos), sustentados por quinientas vigas prefabricadas de hormigón.

El mosaico de cristales de 37 colores que recibe al visitante en la fachada principal se ha obtenido a partir de la digitalización de una imagen de la vidriera «El Halconero» de la Catedral de León. Se trata de una de las vidrieras más antiguas de la catedral (data del siglo XIII) y retrata escenas de una cacería. El museo evoca el patrimonio de la ciudad de León al mismo tiempo que nos recuerda su carácter de catedral contemporánea.

El MUSAC Fue creado para favorecer el conocimiento y acceso del público al arte contemporáneo a la vez que asume un papel de estímulo a la creación, potenciando las diferentes manifestaciones artísticas, dedicándose esencialmente a la documentación, difusión, exhibición y fomento del arte contemporáneo en Castilla y León.

Texto extractado de < <https://musac.es/#museo> >.



Déjame en paz... y dame la paga

Javier Urria Portillo

Madrid: HarperCollins Ibérica S.A., 2020

Daniel Alonso Hernán

A lo largo de todo el libro «Déjame en paz... y dame la paga», Javier Urria analiza la etapa de la adolescencia e intenta dar a los padres y madres una serie de consejos para lidiar con ellos. El autor busca desterrar mitos acerca de los adolescentes, aportar claves para comunicarse con ellos desde la seguridad, y fomentar su autonomía, estableciendo por otro lado ciertos límites.

Comienza delimitando el concepto de adolescencia, algo de vital importancia ya que es un término que no hace solo referencia al conjunto de cambios hormonales al llegar a cierta edad, sino que también está determinado socialmente. El concepto ha ido variando en función de los años y de la cultura en la que se enmarque. Actualmente, la OMS define la adolescencia como el periodo comprendido entre los diez y diecinueve años, aunque distinguen en este tiempo tres etapas diferentes.

Urria sostiene que la adolescencia no es necesariamente una etapa conflictiva, pese a que en ocasiones pueda resultar complicado saber cómo tratar correctamente con adolescentes, dada la gran cantidad de cambios físicos, sociales, psicológicos y emocionales que sufren. También los caracteriza como egoístas y señala la importancia de los grupos de referencia, así como la necesidad de encajar y ser validados socialmente.

Mediante esta descripción de lo que supone la adolescencia, Urria pretende que los padres y madres, a los que está dirigido el libro, puedan entenderles un poco más. Y, una vez que se ha dado esta compren-

sión, el autor da una serie de consejos y pautas con el objetivo de orientar la educación que los adolescentes reciben de sus progenitores. Sobre el cómo llevar a cabo esta educación, Urria aconseja a los padres y madres que traten de no adoctrinar en este proceso, buscando siempre educar, fundamentalmente, en lo esencial y no en todos los aspectos y siendo conscientes de que, pese a que haya que ser firme, nadie es poseedor de la verdad universal.

Por otra parte, el autor también pone un especial énfasis en la noción de riesgo que tiene presente a la hora de abordar temáticas como el alcohol, el sexo o la ludopatía. Del mismo modo, habla con gran preocupación de determinadas situaciones problemáticas que suceden con frecuencia durante la adolescencia, como el acoso, la violencia de género o la depresión.

En general, Urria dedica varios capítulos a las dificultades conductuales-comportamentales de los adolescentes, que afectan a todo el núcleo familiar y cuyas causas, en ocasiones, vienen derivadas de conductas sobreprotectoras. También se trata, a lo largo de distintos capítulos, sobre temáticas relacionadas con la salud mental de los adolescentes, y se recalca la importancia de que los progenitores asuman que no pueden evitar el sufrimiento de sus hijos e hijas, y que lo que deben hacer es enseñarles a sobrellevar este tipo de situaciones. El libro incluye una serie de consejos para tratar de ayudar a adolescentes ante situaciones complejas, como puede ser la muerte de un ser querido, la separación de sus padres, diferencias físicas y vivencias dolorosas, en general.



El autor también recomienda a los padres y madres que presten gran atención a cuestiones como los grupos, las amistades o la ausencia de estas, dada la gran influencia que van a tener en sus hijos e hijas. Además, recomienda poner el foco en otra serie de cuestiones como el tiempo que dedican a los videojuegos, los contenidos de los vídeos que suelen ver por internet o el interés por determinadas actividades como practicar algún deporte, tocar instrumentos, etc.

En la parte final del libro se realiza una recopilación de libros y películas en los que se ha tratado la adolescencia desde distintas perspectivas y con diferentes intencionalidades a través del arte. Asimismo, se incluyen las opiniones sobre el tema expresadas por otros autores.

Por último, Urra concluye resaltando la importancia de que los progenitores no se compadezcan de los adolescentes, no les juzguen y les traten siempre con coherencia y desde el respeto, tratando de brindarles cierta seguridad. Además, señala que en su educación se debe priorizar siempre lo esencial sobre lo superfluo, es decir, ser capaz de exigir en lo fundamental a la par que se es flexible, hasta cierto punto, con el resto de aspectos. El autor concluye con una serie de consejos, que se podrían desgranar más pormenorizadamente, y a través de los cuales repasa

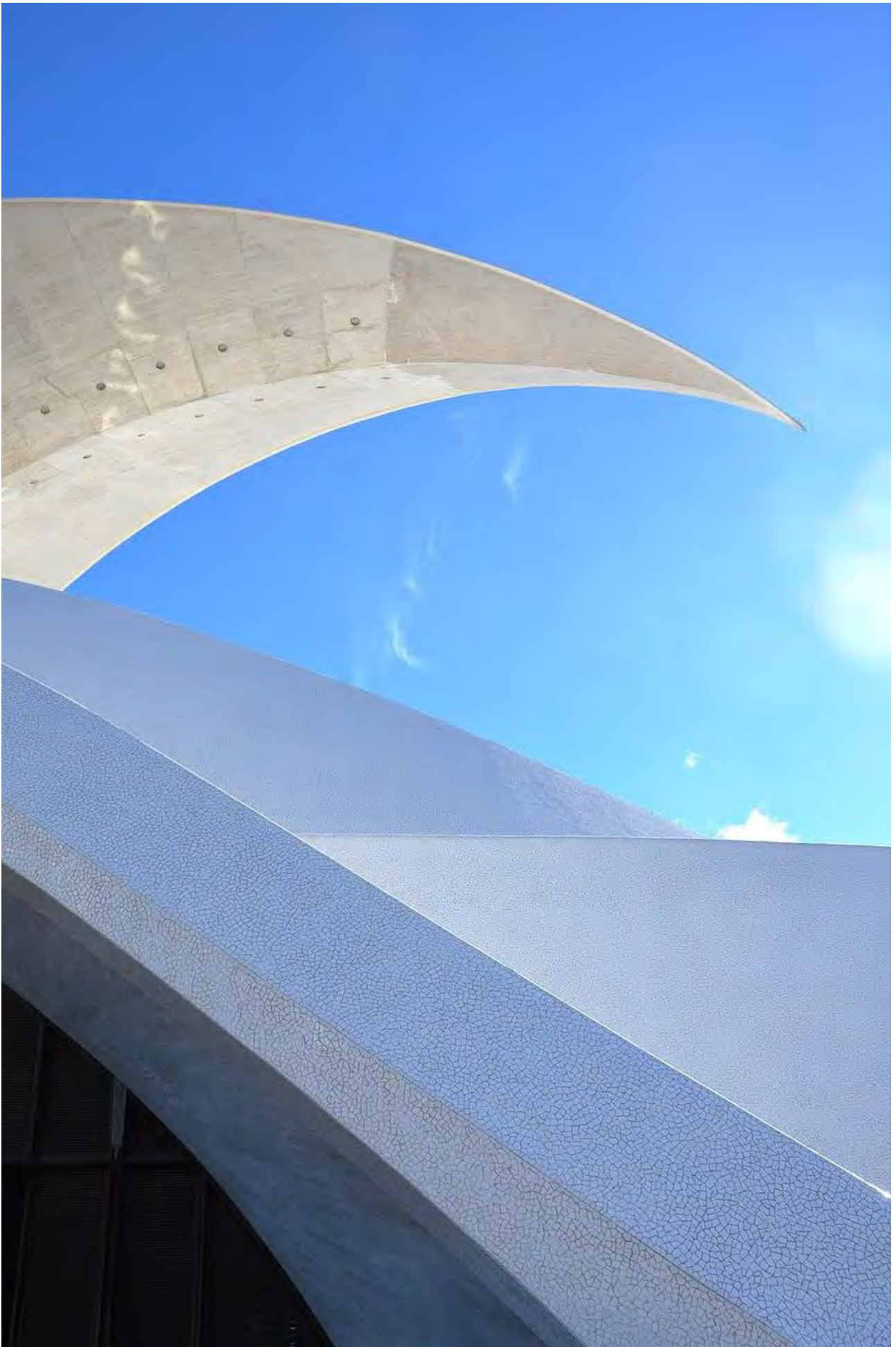
los contenidos que ha abordado a lo largo de toda la obra.

Quizá llama la atención el hecho de que, mientras que en los primeros capítulos habla de categorías de adolescentes o de diferentes comportamientos en función de determinadas variables como el género, a lo largo de la obra da todos los consejos referidos a un adolescente-tipo. Es decir, como si, a grandes rasgos, todos los adolescentes reaccionasen de forma similar ante los mismos estímulos. Sin embargo, al margen de este aspecto, se debe destacar muy positivamente la forma en la que el libro aborda de forma sistematizada las dificultades a las que se suelen enfrentar los progenitores a la hora de tratar con sus hijos e hijas adolescentes y, además, aporta una serie de posibles soluciones a cada una de ellas.

Daniel Alonso Hernán

Graduado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente cursa un Máster en Dirección de *Marketing*.

Ha realizado estudios sobre educación, tratando su Trabajo de Fin de Grado (TFG) sobre el paradigma del emprendimiento en el sistema educativo.



Santiago Calatrava (2003). *Auditorio Adán Martín*. Santa Cruz de Tenerife.

Auditorio Adán Martín (Santa Cruz de Tenerife - 2003)

Desde el corazón de la ciudad, rodeado por el Atlántico, emerge el Auditorio Adán Martín, un espacio espectacular obra del arquitecto Santiago Calatrava, que se ha convertido en el motor cultural, social y símbolo para Canarias.

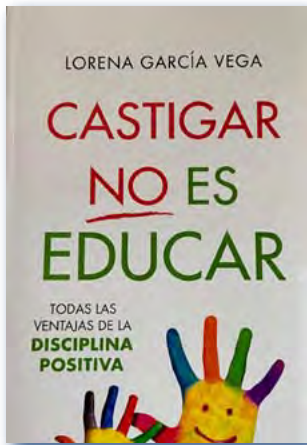
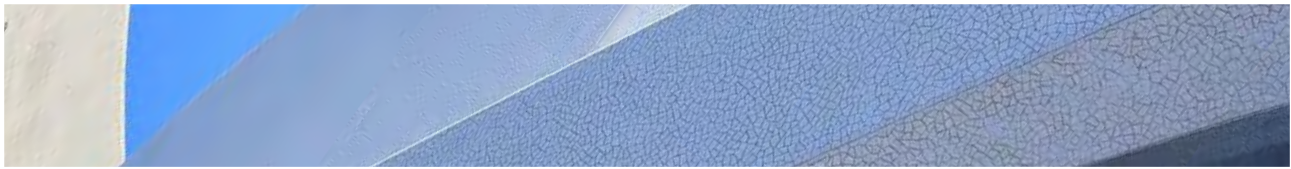
Se compone de la sala sinfónica, con 1.616 butacas y la sala de cámara con 422 localidades, además de dos salas adyacentes de diversa capacidad y otras instalaciones comunes de uso polivalente. Acoge las temporadas de la Orquesta Sinfónica de Tenerife, las del Festival de Ópera de Tenerife y, conjuntamente con el Teatro Pérez Galdós de Las Palmas de Gran Canaria, las sesiones correspondientes al Festival de Música de Canarias aparte de la celebración de congresos, jornadas, festivales, presentaciones de productos o convenciones. La propuesta artística viene respaldada por programas de formación, interpretación y apreciación artística, materiales pedagógicos, implicación y trabajo con familias, estudiantes y la comunidad educativa.

Santiago Calatrava (Valencia, 1951)

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich donde también había establecido su despacho.

Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones, la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.

Texto parcialmente extractado de < <https://auditoriodetenerife.com/es> >.



Castigar no es educar

Lorena García Vega

Madrid: La Esfera de los Libros S.L., 2020

Laura Cejudo Ortega

Cuántas veces hemos escuchado a lo largo de nuestra vida expresiones del tipo «si no se les castiga, no aprenden», o «un azote a tiempo siempre es bueno». Tantas veces, que asimilamos casi sin querer una vinculación directa entre el concepto de educación y el concepto de castigo. Lorena García Vega, como educadora con dilatada experiencia y mujer «todo terreno» en el apasionante mundo de la educación, nos abre las puertas a caminos diferentes gracias a su libro *Castigar no es educar*.

Con su literatura inspiradora, la autora trata de hacernos ver la realidad desde una visión apartada de ideas imperantes durante muchos años sobre cómo educar a nuestros hijos, poco efectivas e incluso perjudiciales para el desarrollo integral del menor. Intenta que el lector visiona desde otras perspectivas cómo puede ser la crianza de un niño o niña sin necesidad de hacerle sufrir, castigarle o dañarle.

Desde tiempos inmemorables el castigo ha sido impuesto, justificado e incluso premiado. Pero, ¿por qué realmente castigamos? ¿Cuál es la finalidad del castigo? ¿Qué conseguimos con ello? Profundizando en las posibles respuestas a estas preguntas nos damos cuenta del verdadero trasfondo del castigo y su ineficacia en el aprendizaje de los educandos. De forma clara, sencilla y contundente, Lorena explica que esta forma de educar solo genera incompreensión e inseguridad en el niño o niña y eso no es aprendizaje.

El castigo podríamos decir que, en ocasiones y a corto plazo, muestra su efectividad, pero sus amplias connotaciones negativas a largo plazo lo convierten

en un método poco adecuado para educar. Los límites y las normas pueden llegar a ser confusos para los menores si no se establecen de forma adecuada y si la autoridad es la imperante. Conviene adecuarse a cada situación y hacer ver al niño o la niña las diferentes variables que entran en juego en ese momento, analizando su comportamiento y las posteriores consecuencias.

Cuando se comportan mal, casi como si de una respuesta inconsciente se tratara, imponemos nuestra autoridad con el propósito de que obedezca y acate ciertas normas sin pararnos a pensar que quizá la mejor solución no sea un grito o un cachete. Si optamos por esto último, no será la decisión más acertada por algo tan sencillo como que no comprende lo que está sucediendo. El menor no va a ser capaz de vincular su conducta a unas consecuencias y va a catalogar la situación como injusta, generando pensamientos equivocados en cuanto a la situación, su persona y el resto de agentes implicados.

A lo largo del escrito, Lorena García menciona la importancia de los aportes de la disciplina positiva y la extrapolación de sus principios a la educación de los niños y niñas. Cuestiones tan sencillas como un abrazo, comprensión y empatía, respeto y amor, pueden ser las claves para una mejora en las prácticas educativas y familiares.

Otra cuestión esencial que nos enseña la autora es el lenguaje positivo, se nos llena la boca con el NO en muchas ocasiones. Si desde pequeños recibimos mensajes positivos, reforzaremos nuestra autoestima



y con ello mejorará la creencia en nuestras posibilidades. Hacer que conecten con sus propias emociones, dotarlas de significado. Los menores necesitan ser escuchados y comprendidos, ¡estoy segura de que somos capaces de hacerlo!

Tan importante es que aprendan matemáticas y lengua en el colegio, como la educación a nivel emocional. La autora hace especial énfasis en que los niños y las niñas deben aprender a poner nombre a aquello que sienten, incluso en las peores circunstancias, conectar con sus emociones, pero también con las del resto de personas que los rodean.

Todos somos humanos y se cometen errores en cuanto a la educación de nuestros hijos e hijas. No debemos obsesionarnos con realizar cada práctica de forma impecable, pero sí poner todo nuestro empeño en hacer las cosas de forma diferente. Lo ideal sería conseguir que sean conscientes de sus actos, de las consecuencias que sus comportamientos tienen y cómo afectan a su entorno. No juzgamos comportamientos, no evaluamos a los menores, simplemente los acompañamos en el proceso y les hacemos entender el porqué de aquello que hacen.

No es sencillo asumir cambios como los mencionados hasta ahora en nuestro propio patrón de con-

ducta, no es fácil cambiar la perspectiva, ni tampoco cambiar la forma de educar a nuestros hijos. Todo esto es un proceso que requiere esfuerzo y mucha perseverancia, requiere tiempo. Podemos empezar por pequeños y simbólicos actos que nos acerquen a formas de enseñar y educar más adecuadas. Un momento de silencio, una sonrisa, confianza y ser un ejemplo para ellos, puede cambiarlo todo.

Laura Cejudo Ortega

Graduada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente cursa un Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y Gestión de Recursos Humanos por la misma universidad. Con formación complementaria en gestión de equipos, trastornos mentales y metodologías innovadoras en el aula.

Su experiencia profesional en el mundo de la educación se ubica en el área de necesidades educativas especiales y en orientación educativa. También ha ejercido como técnico de empleo y orientadora laboral. Profesional actual en el ámbito de gestión de personas y Recursos Humanos.



Renzo Piano (2017). *Centro Botín*. (Detalle). Santander.

Enrico Cano, CC BY-SA 3.0 < <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0> >, via Wikimedia Commons.

Centro Botín (Santander - 2017)

Centro de arte diseñado por el arquitecto, y premio Pritzker, Renzo Piano, en colaboración con Luis Vidal + arquitectos. Está situado en un lugar privilegiado de Santander y, mediante una intervención urbana más amplia, consigue integrar el centro de la ciudad y los históricos Jardines de Pereda con su bahía. La luz y la ligereza han sido aspectos esenciales en la concepción del proyecto por parte del arquitecto.

Situado en voladizo sobre el mar, el edificio no toca tierra, está suspendido sobre pilares y columnas a la altura de las copas de los árboles de los Jardines de Pereda, haciendo las veces de un “muelle” sobre el mar. Esta elevación permite el paso de la luz y posibilita las vistas a la bahía, en una integración completa con el entorno.

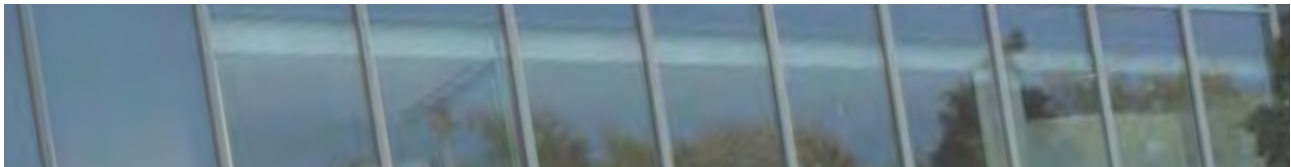
Además de la labor como centro de exposiciones, el Centro Botín desarrolla también diversos programas educativos. Es el caso de «Educación Responsable», un programa educativo con implementación a tres años cuyo objetivo es favorecer el crecimiento físico, emocional, social y creativo del alumnado, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares implicando a docentes, alumnado y familias.

Renzo Piano (Génova, 1937)

Desde que en 1977 cambiara el curso de la arquitectura moderna con la construcción del Centro Georges Pompidou, Renzo Piano no ha dejado de evolucionar y aun de sorprender con cada uno de sus proyectos.

El Aeropuerto de Kansai (Osaka, Japón, 1988-1994) estaría entre sus obras más complejas. Asentado en una isla artificial en la bahía de Osaka, debió idearse para resistir los frecuentes terremotos y los ocasionales, pero aún más terribles, maremotos. La principal innovación del proyecto fue la aerodinámica y ondulante cubierta de la terminal que, lejos de ser un capricho estético, vino determinada por las investigaciones y los cálculos de resistencia estructural. El éxito de esta obra colosal se confirmó en 1995 cuando un fuerte terremoto sacudió el área de Osaka y en Kansai ni tan siquiera se rompieron las cristaleras.

En los últimos años, Renzo Piano ha seguido manteniendo un ritmo de actividad frenético, realizando obras y proyectos por todo el mundo. De entre estos trabajos recientes habría que mencionar el Museo de la Fundación Beyeler (Basilea, 1992-1997), la Remodelación de la Potsdamer Platz (Berlín, 1992-1998), el Auditorio Paganini (Parma, 2001), los tres auditorios del Parque de la Música (Roma, 1994-2002) y la nueva sede del *The New York Times* en Manhattan (Nueva York).



Cómo educar en tiempos del COVID... o al menos intentarlo

Francisco Cid Fornell

Torrazza Piemonte: Amazon Italia Logística S.R.L., 2020

María Josefa Fresnedas Blanco

La aparición del virus SARS-CoV2 fue inesperada, una situación para la que ninguno de nosotros estábamos preparados y que ha provocado cambios en nuestra forma de vida. El confinamiento y, posteriormente, las restricciones y las medidas de prevención y protección que se han adoptado, han provocado cambios en la sociedad en general, y en la forma de trabajar en particular. En el caso de la educación, no solo los docentes se han tenido que adaptar a una nueva forma de enseñar, sino que todos los estudiantes y, como consecuencia, sus familias han sufrido un cambio drástico. Esta nueva metodología puede tener desventajas en comparación a lo que estábamos acostumbrados y por ello se tienen que tomar medidas diferentes.

Francisco Cid Fornell, maestro de educación infantil y primaria, pretende aportar ideas y recomendaciones frente a la emergencia sanitaria en su libro *Cómo educar en tiempos del COVID... o al menos intentarlo*. El autor no solo es un apasionado docente, sino que también es conferenciante a nivel internacional y autor de otros libros como *El nuevo libro del maestro* y *Pequeños grandes héroes de la historia*, entre otros. Asimismo, ha sido galardonado con varios premios, entre ellos el Premio a la excelencia e innovación educativa por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles en 2016.

Este manual, dirigido a docentes y familias, comienza con un prólogo escrito por Antonio R. Chamorro, educador social, pedagogo y mediador familiar y escolar. Señala la importancia de esta obra para la situación de los docentes y analiza cómo puede aplicarse en el día a día de padres, madres y profesorado.

El libro consta de una introducción y 10 capítulos. Cada capítulo tiene como título el nombre de una película. Para situar al lector, se incluye un breve párrafo inicial en el que se explica tanto el tema de la película como su relación con el contenido del capítulo.

En la introducción, Francisco Cid habla de lo que ha supuesto la vuelta a las aulas y de la falta de garantías sanitarias derivadas de la presencialidad. Entre las causas que podrían agravar esta situación destaca la dificultad para mantener la distancia social segura para los niños y niñas, la ratio de estudiantes por clase y la falta de docentes. El libro está especialmente pensado para educación infantil y primer ciclo de primaria, ya que considera que este es el alumnado más vulnerable.

Como punto de partida, en los capítulos 1 y 2, el autor nos cuenta de forma sencilla qué es COVID-19. Desde una actitud melancólica, se centra en la vuelta a las aulas tras el confinamiento y da consejos sobre cómo comenzar el primer día y qué cosas fundamentales debería hacer un docente; principalmente cómo preparar el aula para mantener la necesaria distancia de seguridad y cómo transmitir estas nuevas restricciones a los menores, especialmente a los de tres años, activando su pensamiento fenoménico.

El capítulo 3 se centra en la primera reunión de docentes y familias al comienzo del curso. El autor habla de la importancia de que el profesorado transmita adecuadamente cómo se van a llevar a cabo las clases y la posibilidad real de que pueda haber casos de confinamiento, así como de las consecuencias legales de



que los niños y niñas no asistan al colegio. El autor, de forma un tanto cómica –pero que refleja al cien por cien la realidad– nos muestra las distintas situaciones que se pueden producir en esa reunión, y da respuesta a muchas de las dudas que han podido surgir a las familias tanto al inicio, como a lo largo de los meses desde el comienzo del curso escolar.

En el capítulo 4 nos habla de cómo preparar el aula, o el «hogar», como la llama Francisco Cid. Sugiere fórmulas sobre cómo debería hacerse la distribución de los muebles y cómo clasificar los objetos personales. También se refiere a las dinámicas que se deberían seguir para que los más pequeños aprendan lo que pueden hacer y lo que no.

El capítulo 5, el más extenso de todos, está dividido en ocho apartados. El autor se centra en el tiempo y en cómo transmitir a los niños y niñas la importancia de adquirir rutinas que faciliten la estancia en el colegio. Tal y como ha ido indicando en los capítulos anteriores, para que el proceso de enseñanza fuera más sencillo y atractivo a los más pequeños, se sugería personalizar las aulas con alguna temática. En este capítulo, el autor se ha centrado en el espacio y en una nave espacial. Propone la creación de murales para separar las distintas actividades y momentos, y aprovecha para incluir el necesario «lavado de manos» de forma frecuente. Además, enseña algunas estrategias para facilitar que las actividades de clase se puedan realizar de forma segura y minimizando el riesgo de contagio.

Los capítulos 6 y 7 están dirigidos a las familias. En el primero, nos muestra algunas alternativas para la comunicación *online* y distintas fórmulas de colaboración telemática entre las familias y el profesorado, tal y como se hacía presencialmente antes de la pandemia. En el capítulo 7, debido a la posibilidad de un contagio, propone un protocolo para aquellos centros escolares en los que se sospecha que se han producido contactos de riesgo y que, finalmente, estos se confirmen como positivo.

El capítulo 8 gira en torno a la enseñanza *online* y resalta que muchos niños y niñas no pudieron acceder a ella debido a la falta de recursos. Sugiere un listado de distintos portales educativos que los docentes pueden utilizar para estar en contacto con el alumnado, con sus pros y sus contras; así como recomendaciones para no sobrecargar de tareas y deberes.

En el capítulo 9, el autor muestra las medidas que han adoptado otros países y las diferencias entre estos y España. Finalmente, Francisco Cid se despide de los lectores con un capítulo reflexivo y que resume el motivo que le ha llevado a escribir esta guía.

A lo largo del libro podemos ver la pasión del autor por la enseñanza y la frustración que siente debido a la situación provocada por la emergencia sanitaria y las medidas adoptadas durante la pandemia en relación a la vuelta a las aulas. Con un lenguaje informal y sencillo, accesible para todo tipo de lectores, nos presenta una guía amena sobre las pautas que se deberían seguir al inicio y durante este curso 2020-2021.

Como bien indica en la introducción, «nos han tocado momentos excepcionales y ante estos, toca responder de manera excepcional». Considero que este libro, escrito en agosto de 2020 y destinado principalmente al inicio del curso, no deja de ser una guía necesaria tanto para este curso como, posiblemente, para el próximo, ya que la situación que vivimos es cambiante e inestable. El autor acompaña de manera cercana y sencilla a familias y docentes con el fin de aportar ideas originales y facilitar la adaptación de los menores a la actual situación, ya que son el objetivo principal de este manual.

M.^a Josefa Fresnedas Blanco

Graduada en Psicología en la Universidad de Granada y actualmente cursando el Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y Gestión de Recursos Humanos en la Universidad Complutense de Madrid.

Su formación complementaria está relacionada con los recursos humanos, la prevención de riesgos laborales, la gestión contable, la ofimática y los idiomas.

Ha realizado prácticas laborales como auxiliar administrativo y como técnico en un Punto de Encuentro Familiar.



La revista Participación Educativa es una de las principales señas de identidad del Consejo Escolar del Estado. Constituye una aportación más de esta institución al análisis y estudio de temas preeminentes para contribuir a incrementar los niveles de calidad del sistema educativo. El proceso seguido para su edición y difusión la convierte en una ventana abierta a todas las personas relacionadas con el ámbito educativo y, a través de ellas, a la sociedad en general.

En este número analizamos las principales consecuencias que la pandemia, el confinamiento y la enseñanza a distancia han provocado en la educación en general y en los miembros de la comunidad educativa en particular.

En «Retos de la educación en un curso escolar diferente» la Mirada Institucional nos permite comprobar las iniciativas llevadas a cabo desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las Comunidades Autónomas, además de la contribución y las propuestas educativas del propio Consejo Escolar del Estado. En esta edición se presentan diversos Estudios sobre los efectos psicoeducativos y emocionales en el profesorado, alumnado y familias al mismo tiempo que se ponen de manifiesto las brechas sociales y digitales. Las Experiencias reflejan cómo la participación de toda la comunidad educativa permite afrontar con éxito las dificultades surgidas durante la crisis sanitaria: se muestra, por ejemplo, un modelo innovador en seis dimensiones que se mueven simultáneamente para que el cambio sea eficaz, o cómo la eliminación de los libros de texto en una estructura escolar digitalizada y la enseñanza a través de proyectos basados en competencias básicas consiguieron adaptar los centros a la enseñanza no presencial. Otros ejemplos subrayan la solidaridad de un grupo de docentes que ha creado materiales didácticos compartidos, la participación de todos los miembros de una comunidad educativa para sacar adelante un musical en tiempos difíciles o la creación de estructuras sostenibles de bambú en espacios abiertos que se utilizan como nuevos entornos de ocio y docencia. En definitiva, cómo la educación ha seguido adelante gracias al esfuerzo de todos.