



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

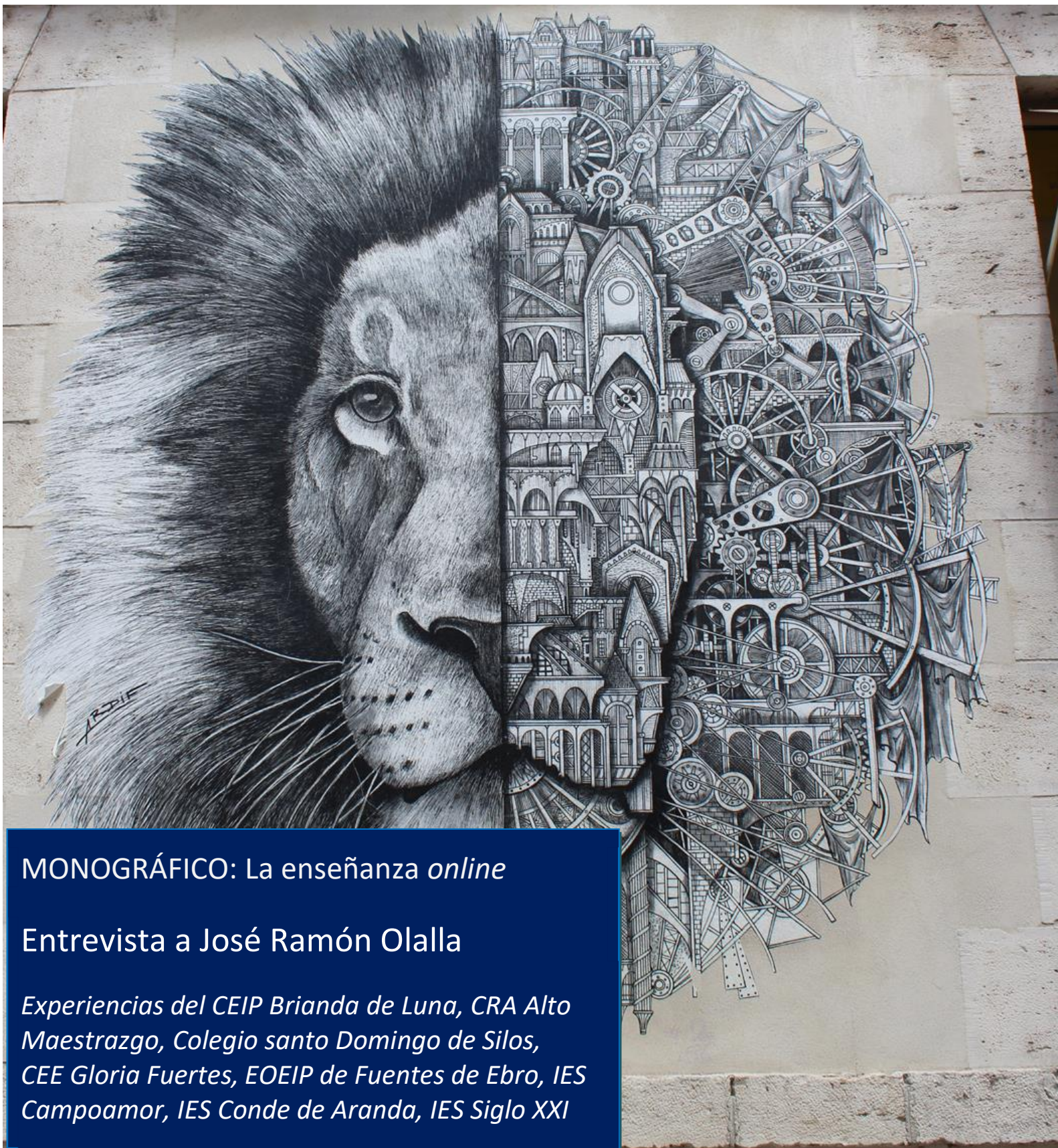
Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 31

Año X

feaearagon@gmail.com

diciembre 2020



MONOGRÁFICO: La enseñanza *online*

Entrevista a José Ramón Olalla

Experiencias del CEIP Brianda de Luna, CRA Alto Maestrazgo, Colegio santo Domingo de Silos, CEE Gloria Fuertes, EOEIP de Fuentes de Ebro, IES Campoamor, IES Conde de Aranda, IES Siglo XXI

Fórum Aragón núm. 31

Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón

Zaragoza, diciembre de 2020

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Fernando Andrés Rubia
Vicepresidenta: Alicia Martínez
Secretaria: Nieves Carcelén
Tesorera: Pilar López Pérez
Vocales: Ederlinda Calonge,
Pedro Molina, M^a José Sierras Jimeno,
M^a Teresa Fernández y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

Alicia Martínez, Nieves Carcelén, Pedro
José Molina Herranz, Pilar López Pérez,
Ederlinda Calonge, M^a José Sierras,
José Luis Castán, Juan Salamé
y M^a Teresa Fernández de la Vega.

Fórum Aragón no comparte necesaria-
mente los criterios y opiniones expresa-
dos por los autores de los artículos ni se
compromete a mantener corresponden-
cia sobre los artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, envía
un e-mail a
feae-aragon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la pá-
gina
<http://feae.eu/ccaa-feae-aragon/> y
en issuu.com/feae-aragon

ISSN 2174-1077

Esta obra está bajo una [licencia de Crea-
tive Commons Reconocimiento-NoCo-
mercial-CompartirIgual 3.0 Unported](#).



SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: Reflexiones y experiencias en torno a la escuela del Covid-19	
Estrategias para diseñar experiencias de aprendizaje <i>online</i> Interactivas. Clara Andrés Rodríguez	5
Trabajo educativo en tiempos de crisis. IES Clara Campoamor. M ^a Pilar García Madruga	11
El aprendizaje en tiempos de coronavirus. Julián Trullenque Anés	15
Educación Virtual en el IES Conde de Aranda en el contexto de la crisis sociosanitaria ocasionada por el COVID-19. Beatriz González Iranzo	19
Confinamiento y Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI). Un estudio de caso. Dorotea Pérez Fernández	23
El Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes: compromiso educativo en tiempos de pandemia. Dolores Oriol Vallés	29
Tiempos pedagógicos con Covid-19 en la ruralidad. Alberto Cebolla	31
Entrevista	
José Ramón Olalla, maestro y peregrino digital: “A las innovaciones les falta algo esencial y es la evaluación. Se hace mucha innovación y poca investigación”	36
Fernando Andrés Rubia	
Experiencias	
Aulas virtuales y un superhéroe para acabar con la Covid 19.	
Jesús Calavia Traín	42
Jackotareas a domicilio. Esther Y. Aguirán Navallas	45
Entrevista	
Nacho Tajahuerce, profesor y poeta: “La pasión por la poesía se puede trasladar a los alumnos”	
Fernando Andrés Rubia	49
Artículos y Colaboraciones	
Consejo de niñ@s o el alumnado en el centro. Marta Armela	54
Trigo y Marina Sampietro Gómez	
A media voz: La enseñanza online. Pedro Molina Herranz	58
Libros	61
Leer, mirar y escuchar: la escuela del covid-19	66

Editorial



Parece inevitable comenzar hablando de este curso extraño y complejo, ahora que nos acercamos al final de su primer trimestre. Un curso que empezó con mucho miedo e incertidumbre (dos palabras que han definido perfectamente la situación), pero que ha logrado superar las dificultades y adaptarse a unas condiciones adversas como las que impone la Covid-19. Cuando comenzamos, el miedo había penetrado en toda la comunidad educativa, quizá el alumnado era el menos asustado, y había todo tipo de reticencias y prevenciones a una vuelta a las aulas que algunos preveían arriesgada. Sin embargo, con el paso de las primeras semanas, empezamos a ver claro que, si bien la escuela también se veía afectada, no lo era gravemente. Los afectados, mayoritariamente, venían infectados de su entorno familiar o privado, la escuela no era un lugar de contagio, y lo que es más importante, con sus prevenciones, era un lugar seguro.

De hecho, frente a la cautela inicial, en la que se priorizó la seguridad antes que lo educativo, comenzaron las primeras voces que reclamaban contra la semipresencialidad y una vuelta prudente a la normalidad. Segundo de bachillerato se volvió presencial en octubre, y mientras escribo estas líneas se habla de revertir también la situación en los tres cursos restantes, tercero y cuarto de ESO y primero de bachillerato, antes de las vacaciones.

Pero todo ello se ha conseguido con un sobreesfuerzo del profesorado y de los equipos directivos. Después de dejar atrás los seis meses de cierre de colegios e institutos, había que hacer frente a la crisis con planes de contingencia, de refuerzo, programaciones adaptadas, protocolos de prevención, grupos burbuja, acondicionamiento y adaptación de los espacios del centro, coordinación con los recursos sanitarios... y todo ello en un contexto cambiante y en algunos momentos contradictorio. Todo un desafío del que estamos seguros la escuela ha salido reforzada. Buena muestra de ello es el monográfico en el que recogemos las voces de docentes de diferentes niveles en el que muestran su compromiso con la educación, con el alumnado, con las familias y con el entorno. Ha sido y es una muestra de la capacidad organizativa y de la autonomía disponible cuando los equipos directivos y docentes lideran los centros.

Las administraciones, como suele ser habitual, reaccionan con demasiada lentitud y en demasiadas ocasiones cargando de tareas a los centros y al profesorado sin distinguir entre prioridades, orientaciones y temas secundarios. Es verdad que han hecho también un gran esfuerzo, reflejado en acuerdos con la comunidad escolar, no lo tenían fácil, a veces todo se mide en recursos, y hay que establecer unos criterios que respondan adecuadamente al reto.

Quizá sea momento de repensar la estructura de la administración para hacerla más ágil y al servicio de la escuela, sin intentar reproducir modelos de centralidad innecesarios. Esperemos que la Covid-19 nos sirva de lección y aprendamos a confiar más en la labor de los docentes, en el compromiso de la comunidad escolar y en su capacidad de entendimiento. Hará falta en el futuro desarrollar una cultura profesional basada en la confianza, en la profesionalidad y en la autonomía de centros.

Esto no quiere decir que podemos estar tranquilos y que lo peor ya ha pasado. Quedan aún temas pendientes de resolver. No nos olvidemos del absentismo escolar en ciertos sectores de la población, que no ha revertido todavía, al menos no del todo; no nos olvidemos de las desigualdades y brechas que ha añadido la pandemia a la población más vulnerable; no sabemos qué consecuencias tendrá en el abandono temprano, en la vida de los jóvenes que se ocultan tras las cifras.

El 4 de noviembre tuve la suerte de escuchar a Mel Ainscow en su intervención en el IV Encuentro Internacional Educación para Innovar organizado por la chilena Alianza Antofagasta. No deja de sorprenderme la sencillez con la que se comunican algunas de las personas que más admiro en el mundo educativo. Ainscow comenzó diciendo algo tan rotundo como evidente, que las escuelas son difíciles de cambiar. Apuntó algunas razones, pero creo que lo fundamental es reconocer la dificultad de llevar a cabo cambios que mejoren la escuela y que repercutan en las aulas y en el alumnado.

Quizá estemos demasiado ocupados en otras tareas. Hablo en plural porque creo que no hay cambio en la escuela que no implique a todos los docentes, al alumnado y en realidad a toda la comunidad escolar y a la sociedad. Posiblemente haya que hablar con humildad y reconocer la dificultad de poner de acuerdo a tantas personas; primero, en la necesidad de cambiar, después en la toma de decisiones sobre qué medidas son las más adecuadas para la mejora; a continuación, en llevarlas a cabo de forma coordinada; y, por último, en evaluarlas y reorientarlas hacia los fines establecidos inicialmente. Tan sencillo y tan complejo a la vez.

La pandemia, sin embargo, al estilo de Julio César, (*veni, vidi, vici*) ha llegado, actuado y cambiado el contexto escolar poniendo al profesorado y a la comunidad escolar en una situación forzada de cambio. En un principio, las grandes protagonistas han sido las tecnologías digitales y las brechas que han abierto en una sociedad que estaba saliendo de una crisis profunda (esta vez financiera) con mayores desigualdades. En situaciones bruscas de cambio, siempre surge el discurso de la oportunidad, algo así como “convirtamos los problemas en oportunidades”, algo fácil de decir, pero difícil de realizar.

Los que sí han sabido cambiar los problemas por oportunidades son el profesorado, el alumnado, las familias y toda la comunidad educativa del CEIP Ramiro Soláns del barrio Oliver de Zaragoza que han sido reconocidos, estos días, a nivel internacional como centro *Changemaker* por la Fundación ASHOKA. A los numerosos premios recibidos en los últimos años, se une ahora formar parte de una de las redes educativas más prestigiosas del mundo. A principios de este siglo era un centro con problemas, incapaz de dar respuesta educativa a los problemas de su alumnado, resignado en un proceso que parecía imparable de guetización. Sin embargo, han sabido dar un giro a su acción educativa, en un proceso no exento de dificultades, redefiniendo su tarea, contextualizando los aprendizajes, y activando todos los recursos que tenían a su alcance. En un empeño no solo por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje sino además con un objetivo de transformación de la realidad social.

Desde la revista *Forum Aragón* les hemos acompañado en una parte de ese camino, siempre muy atentos a su trabajo y a su buen hacer. Desde aquí queremos felicitarles, mandarles nuestro reconocimiento y animarles a seguir profundizando en esas vías de cambio que tan buen resultado les está dando. Seguiremos pendientes e intentando recoger en nuestras páginas lo más destacado de su actividad.

Fernando Andrés Rubia
Presidente de FEAE-Aragón

Monográfico: La enseñanza *online*

Estrategias para diseñar experiencias de aprendizaje *online* interactivas

Clara Andrés Rodríguez
Instruccional Designer
University of Manchester (UK)

Introducción

Como respuesta a la pandemia del COVID-19 y al cierre de centros educativos, la enseñanza se ha visto forzada a cambiar, de forma repentina, hacia diferentes formas de educación a distancia. Seguro que muchos docentes ya habrán experimentado esta transición y los retos que presenta la educación *online* y el desarrollo de planes educativos interactivos.

Sin pretender ser exhaustiva, entre los principales retos que ha sido necesario afrontar, se encuentran:

- La capacidad de mantener a los estudiantes motivados y conectados.
- Las limitaciones que nos imponen las tecnologías.
- La calidad de materiales *online* utilizados.
- La capacidad del alumnado de organizar su tiempo (condicionado también por la edad).
- El apoyo al alumnado, no solamente académico, sino también emocional...

No olvidemos, tampoco que la educación *online* incrementa la responsabilidad y el control que el estudiante ejerce sobre su propio aprendizaje. Para que el aprendizaje sea eficaz, y el alumnado y los docentes puedan beneficiarse de esta modalidad, necesitan apoyo y formación específica.

Pero no todo son dificultades, la educación *online* también ofrece grandes ventajas. Previamente a la respuesta al reto del COVID-19 muchas universidades con proyección internacional ya ofrecían cursos *online* que posibilitaban una mayor flexibilidad, ampliando oportunidades y facilitando un aprendizaje adaptado a la disponibilidad de tiempo de cada uno.

Asimismo, el aprendizaje *online* facilita la adquisición de habilidades y competencias transferibles a otras actividades, como la gestión del tiempo y de las capacidades o la comunicación digital. Muchas de estas universidades disponían ya de estrategias y procedimientos para diseñar cursos *online* y semipresenciales.

El diseño educativo del aprendizaje *online*

El aprendizaje *online* requiere un cambio respecto a la educación presencial y tradicional. Es muy importante que el profesorado asuma nuevas tareas, como las de crear, diseñar o seleccionar. Un proceso que se define como diseño de aprendizaje y que se conoce también con los términos de diseño instruccional o educativo (Koper, 2005).

Son muchos los modelos y teorías que se han desarrollado en el ámbito de aprendizaje *online* con la finalidad de guiar a los docentes. Entre los modelos comúnmente más aceptados podemos nombrar el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), aunque es uno de los primeros modelos de diseño y se ha criticado su efectividad para cumplir los requisitos actuales, todavía es utilizado con frecuencia. La Taxonomía de Bloom, que crea un sistema de clasificación de verbos mesurables, para los diferentes niveles de aprendizaje cognitivo.

Otro modelo destacado es el alineamiento constructivo de Biggs en el que los objetivos, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación deben estar alineados.

Branch y Merrill (2002)¹ analizan modelos instruccionales e identifican las siguientes características comunes a todos los modelos de pedagogía *online*:

- Impartir una enseñanza centrada en el alumno.
- Diseñar objetivos claros y alineados con los recursos de aprendizaje.
- Establecer resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables.
- Fomentar el trabajo en equipo.

En un escenario hipotético, estas características se reflejarían de la siguiente forma:

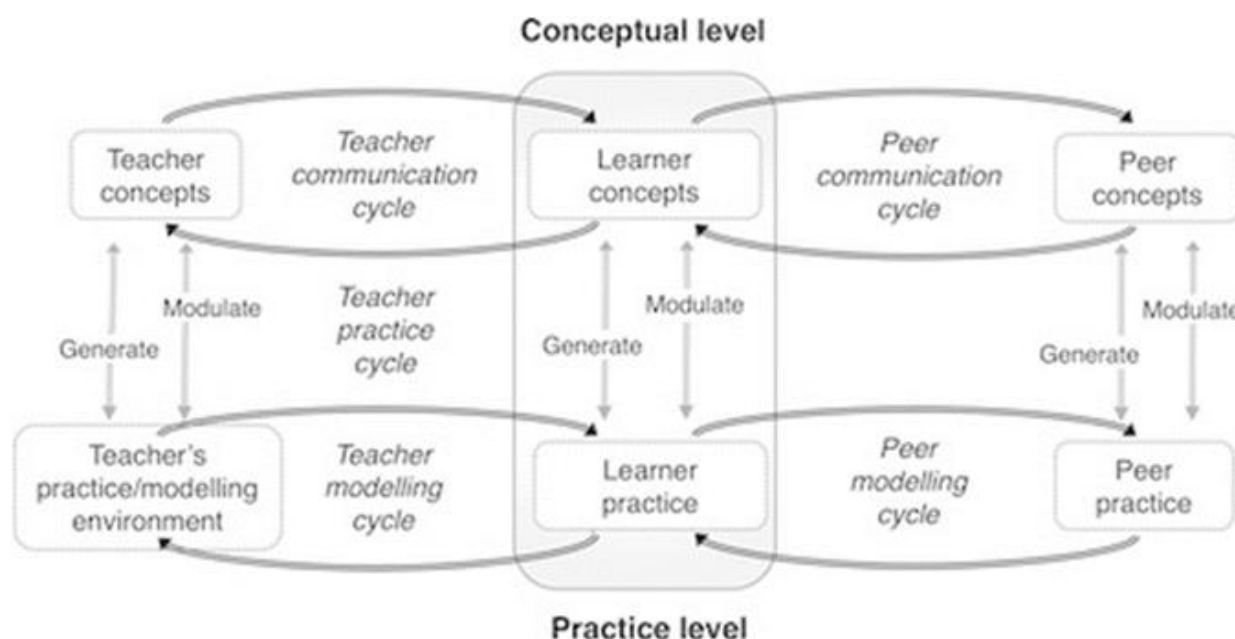
- Habría que partir de una realidad diversa, entendiendo que los alumnos que van a estudiar el curso provienen de diferentes contextos, y además han vivido diferentes experiencias que influyen en sus conocimientos de la materia impartida en el curso.
- Todos ellos tienen unos conocimientos iniciales que deben evaluarse. De esta forma

sabremos cuáles son los conocimientos mínimos y podremos establecer los objetivos que deben alcanzar al final del curso

- Además, podremos diseñar una serie de recursos que les lleve desde los conocimientos mínimos iniciales hasta los objetivos que pueden alcanzar.

Una de las virtudes de la enseñanza *online* es que incrementa la responsabilidad y el control que el estudiante ejerce en su aprendizaje, por eso es importante reconocer las habilidades que el estudiante necesita para ser competente a la hora de enfrentarse al aprendizaje *online*. Jisc (2016) argumenta que para que los estudiantes alcancen el éxito tienen que tener experiencia previa de aprendizaje, deben estar motivados, ser constantes, autónomos, curiosos y organizados. Todo esto no basta, además, deben estar capacitados digitalmente y estar dispuestos a intercambiar y compartir los aprendizajes². No debemos dar por sentado que todos los estudiantes

Figura 1



Laurillard (2012)

¹ Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 77-87). Springer New York.

² What makes a successful online learner? Findings of the Digital Student Online learners' expectations and experiences of the digital environment July 2016 Authors Lou

McGill, Helen Beetham and Tim Gray Cover image attributed to Flickr user: wocintech stock – 127 [https://repository.jisc.ac.uk/6498/1/What_makes_a_successful_online_learner_July_2016\).pdf](https://repository.jisc.ac.uk/6498/1/What_makes_a_successful_online_learner_July_2016).pdf)

van a cumplir este perfil, es necesario que la adquisición de estas habilidades se incluya en el plan de aprendizaje del curso.

Una vez analizado el alumnado al que nos dirigimos y establecido los objetivos del curso podemos empezar a diseñar las experiencias y los contenidos. Diana Laurillard propone un método para producir planes de aprendizaje *online* innovadores y creativos. En el modelo *Conversational Framework* (2012)³ argumenta que para que el aprendizaje sea eficiente debe haber un diálogo entre los roles del profesorado y el alumnado, y para ello se deben considerar cuatro componentes: los conceptos o ideas del profesor, el contexto creado por el profesor, los conceptos o ideas del estudiante, y las acciones del estudiante (práctica). En su modelo propone que el papel del profesor y el de los alumnos debe ser igualitario. Esta idea va más allá de las teorías anteriores que centran el aprendizaje en el tutor, o en el estudiante.

Además, Laurillard identifica seis tipos de aprendizaje que se pueden normalmente combinar en diferentes actividades:

- Adquisición (a través de la lectura de textos, el visionado de videos, o escuchando *podcasts*)
- Discusión
- Investigación
- Práctica
- Colaboración
- Y, por último, producción.

La University College of London ha diseñado la plataforma [Learning designer](#) basada en los conceptos de Laurillard con la intención de ayudar a profesores y diseñadores de cursos *online* a crear experiencias de aprendizaje usando estos seis tipos de aprendizaje. Esta herramienta es útil para visualizar la planificación del diseño educativo, incentivando a alinear objetivos de cursos con cada actividad y conectando con los diferentes tipos de aprendizaje.

Con el mismo objetivo, Gilly Salmon propone el proceso Carpe Diem⁴ con la intención de diseñar cursos online colaborativamente entre diseñadores y expertos en la materia con la finalidad de crear cursos activos e interactivos. Las principales características de este proceso son:

- Colaboración entre diferente profesional y disciplinas
- Empezar por el final: objetivos que los estudiantes tienen que adquirir (evaluación)
- Utilización de pedagogías investigadas (evaluación autentica (Villarroel et al. 2017), conceptos innovadores (Land et. al, 2017, Currie, 2017, Timmermans & Meyer, 2017) y el modelo de 5 niveles, e-tivities y aprendizaje online (Salmon, 2013))
- Proceso rápido y ágil para crear prototipos de cursos

Aunque creado en 2000, este método ha sido versionado por muchos centros educativos y sigue utilizándose.

Estos modelos incentivan una planificación respaldada por teorías pedagógicas con la finalidad de mejorar la experiencia del estudiante. Pero otro factor importante que debemos tener en cuenta cuando diseñamos actividades *online* es reflexionar cómo las herramientas tecnológicas refuerzan las ideas pedagógicas. Debemos tener en cuenta que el número de herramientas tecnológicas a nuestro alcance que se han diseñado para 'innovar' es innumerable, pero debemos elegir las que nos parezcan más adecuadas para el fin perseguido. [Top tools 4 learning](#) enumera las 200 herramientas más utilizadas habitualmente, pero, ¿cómo unimos la tecnología pedagogía con el alumnado al que nos dirigimos para preparar un curso *online*?

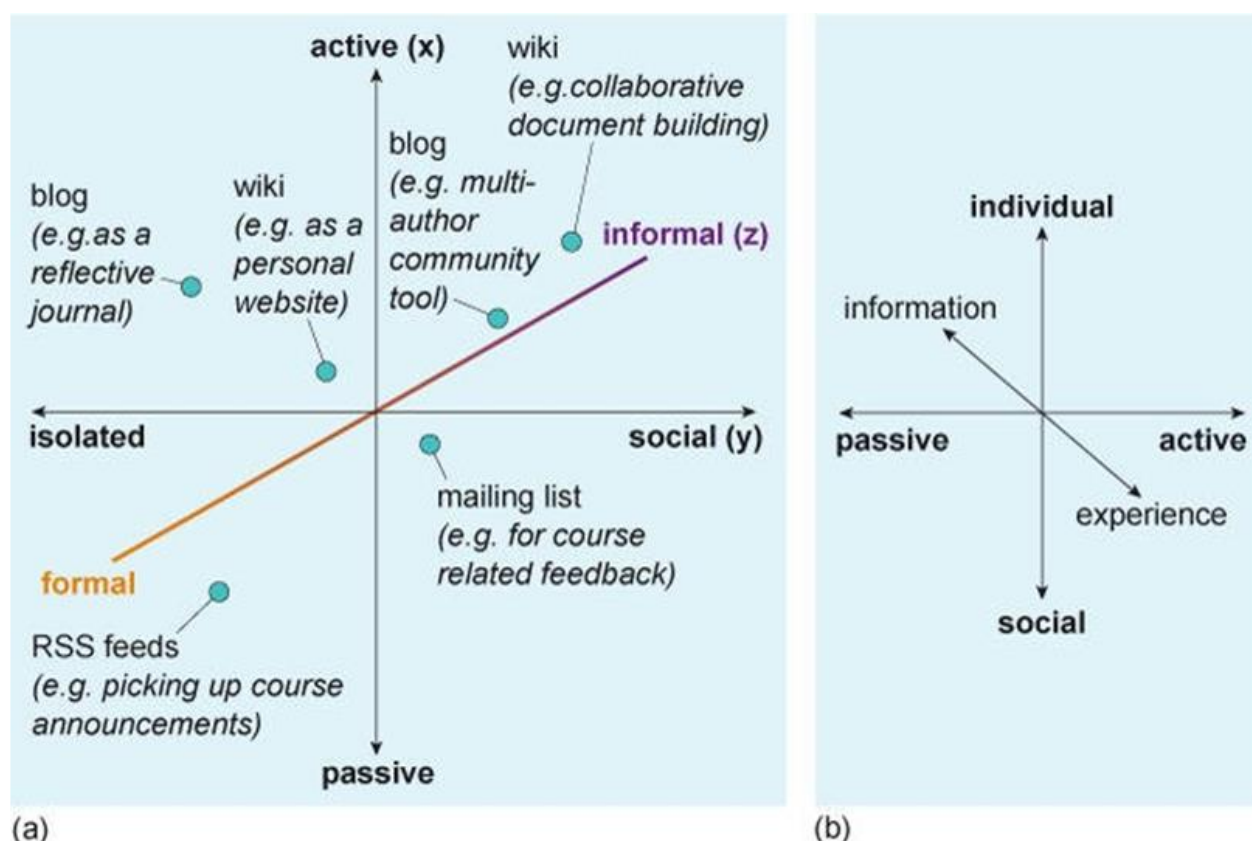
Tecnología pedagógica y alumnado

Un buen punto de partida es analizar los objetivos establecidos para la actividad, el tema o el curso. Estos objetivos nos deberían indicar el enfoque del aprendizaje planteado. Warburton (2007) y Conole et al. (2004) proponen un entorno de trabajo digital donde identifican cuatro dimensiones en las que la tecnología se usa para actividades de aprendizaje. Por ejemplo, las actividades se pueden diferenciar entre individuales o grupales, si requieren una inmersión activa o pasiva, si están basadas en la adquisición de información o en la experiencia, y también teniendo en

³ Laurillard, D. (2012) 'Teaching as a Design Science'. London: Routledge, [Teaching as a Design science \(e-book\)](#)

⁴ Salmon, G. (2000) Carpe Diem. Disponible: <https://www.gillysalmon.com/carpe-diem.html> (Acceso: 04/12/2020)

Figura 2



Modelos (a) Warburton (2007) y (b) Conole et al (2004). © Warbuton (2007) / Conole et al (2004)

cuenta el nivel de formalidad. Cuando diseñamos actividades es importante pensar de qué manera vamos a utilizar la tecnología en vez de qué posibilidades ofrece.

Es imprescindible asegurarnos de que todos los materiales incluidos en el curso son inclusivos, y que alumnos con discapacidades puedan acceder a los recursos *online* en igualdad de condiciones. Aunque parezca que los cursos *online* son más accesibles que las clases presenciales, por ejemplo, un alumno sordo tendrá menos dificultades para interactuar en un debate por escrito en un fórum que en el ambiente de una clase: tecnología y accesibilidad no siempre van ligados. Errores comunes son la inclusión de videos sin subtítulos, páginas web desorganizadas que no se pueden leer a través de los lectores de pantalla. El profesorado tiene que estar familiarizado con las [guías para crear recursos online accesibles](#) para que todos sus alumnos partan de una igualdad de condiciones a la hora de acceder al curso.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es cómo queremos impartir el curso, con sesiones de

aprendizaje sincrónicas y/o asíncronas. El aprendizaje sincrónico se produce en tiempo real como, por ejemplo, sucede en los *webinarios* (seminarios), tutorías o discusiones de grupo en los que estudiantes y profesorado interactúan al mismo tiempo. Por su parte, el aprendizaje asíncrono se basaría en recursos de aprendizaje que se presentan *online* y los estudiantes trabajan a su propio ritmo en el momento que consideren. En esta modalidad se incluiría una gran variedad de medios, como videos, podcasts, cuestionarios, instrumentos de autoevaluación, debates *online*. Ofrecer la oportunidad de cursos híbridos enriquecerá al estudiante ofreciendo las ventajas de las dos modalidades.

Por la importancia que damos a la colaboración entre el alumnado y el profesorado, y el alumnado entre sí, pensamos que deben incluirse las dos modalidades. Por ejemplo, establecer debates como contenido asíncrono permitirá a los alumnos que normalmente no participan en los debates presenciales a formular sus propias respuestas y compartirlas con el resto de estudiantes. A su vez, ofrecer oportu-

tunidades síncronas ayuda a mantener a los estudiantes conectados y motivados. No olvidemos que es mucho más complicado mantener a los estudiantes motivados en los cursos *online*. Al final lo que debemos preguntarnos es qué medio es más efectivo para conseguir el objetivo de la actividad y para que los estudiantes completen la tarea con éxito.

A la hora de impartir un curso *online*, es importante destacar el papel del moderador o tutor. Según Gilly Salmon, para que los estudiantes interactúen eficazmente con la plataforma utilizada y el contenido *online*, el tutor tiene que desempeñar el rol de moderador. En su modelo *E-moderating* distingue cinco niveles que deben incorporarse en el diseño de los cursos. En el primer nivel, el tutor da la bienvenida y motiva a los participantes a interactuar. En el segundo, debe asegurarse que los estudiantes saben utilizar el medio *online* y los canales de educación. Posteriormente hay que asegurarse de que los estudiantes interactúan con los recursos de aprendizaje y completan las actividades dadas. En el cuarto nivel, los estudiantes deberían estar familiarizados con el curso y el medio donde se imparte y deberían interactuar activamente en las actividades, así el tutor moderará la construcción del aprendizaje. Finalmente,

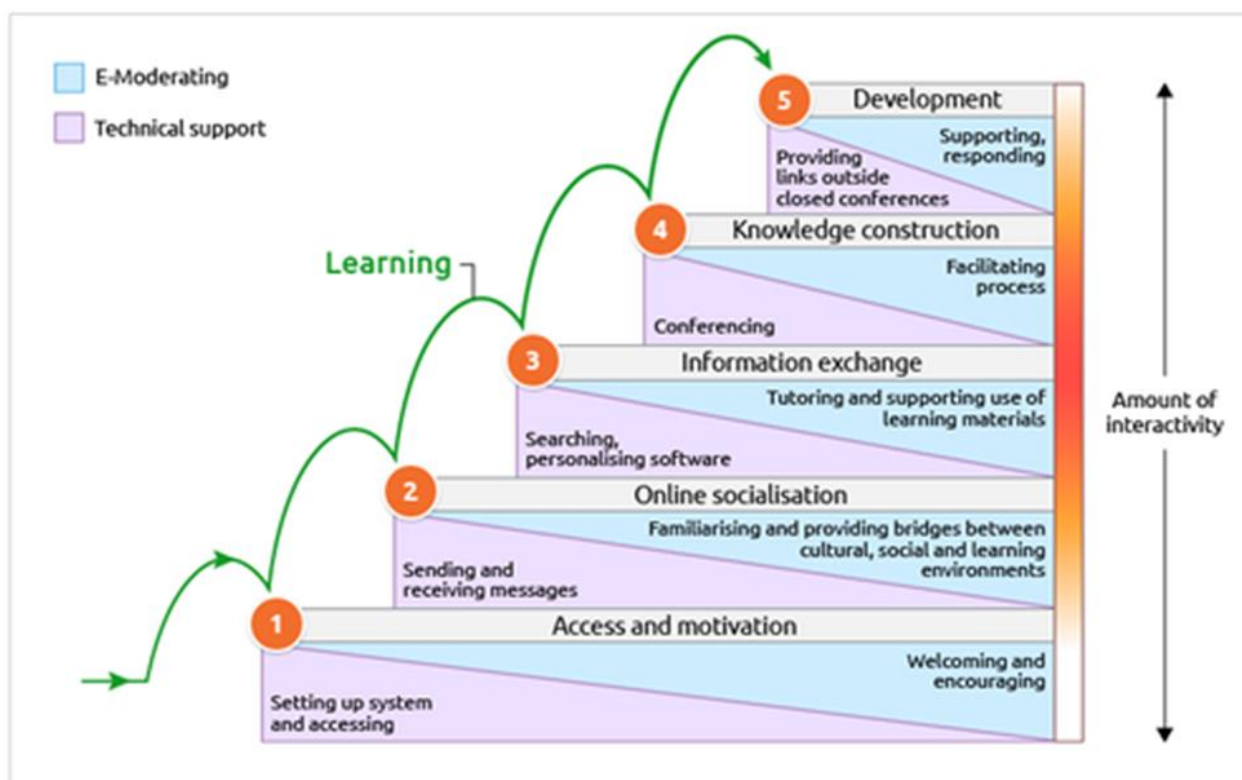
el estudiante es independiente y el moderador responde a las necesidades del estudiante. Este modelo es importante destacarlo para desmitificar la idea de que los cursos *online* se imparten solos. Para que los estudiantes interactúen con el contenido el moderador debe facilitar feedback constructivo, apoyar al estudiante and gestionar el curso.

A modo de conclusión

Con el presente trabajo he intentado contribuir a entender en qué consiste realmente la educación *online* y mostrar sus complejidades, tanto en el diseño como en la puesta en práctica, tanto en el papel que debe desempeñar el docente como el alumnado. Pretender improvisar un sistema de enseñanza *online* está fuera de lo razonable. La enseñanza *online* requiere un trabajo fundamental previo de diseño para ajustar los objetivos con los logros que deben alcanzar los estudiantes a través de unas herramientas adecuadas.

Esto no quiere decir que debamos rechazar la enseñanza *online*, al contrario, se trata de una modalidad educativa con grandes potencialidades, que es ya una realidad en muchos niveles y ámbitos educativos y que enriquece las posibilidades formativas de un gran número de estudiantes, pero que no se

Figura 3: Salmon (2011)



puede improvisar. Si algo hemos querido mostrar es la importancia de una formación específica, no tanto en las herramientas, que también, como en el uso pedagógico de las mismas.

Aunque termine la pandemia y volvamos a la enseñanza presencial, tal como la conocíamos, deberíamos preguntarnos qué ventajas nos ofrecen los modelos de la enseñanza *online* y pensar en un modelo híbrido al que incorporemos algunas de las herramientas que hemos utilizado, y en el que las dos versiones se complementen. Además, debemos valorar qué ventajas ofrecen a nuestro alumnado cada una de las modalidades, qué herramientas se han mostrado adecuadas y que podemos seguir utilizando en nuestro estilo de enseñanza post-pandemia. Un modelo basado en la práctica que reconozca lo bueno de esta experiencia, que permita asentar lo positivo, manteniendo los cambios y enriqueciéndolos en el futuro con nuevas aportaciones.

Bibliografía

- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 77-87). Springer New York.
- Cooper, M. (2015) Symposium report: impacts of ICT on supporting students with disabilities in higher education, Makuhari, Japan, Feb 13th 2015
- Conole, G., Dyke, M., Oliver, M. and Seale, J. (2004) 'Mapping pedagogy and tools for effective learning design', *Computers and Education.*, vol. 43, no. 1-2, August-September 2004, pp. 17-33.
- Hart, J. (2020) Top Tools for Learning 2020. Disponible: <https://www.toptools4learning.com/> (Acceso: 30/11/1010)
- Koper, R. (2004). IMS Learning Design: What it is & Update on Current Activities, retrieved October 27, 2005 from <http://hdl.handle.net/1820/276>.
- Laurillard, D. (2012) 'Teaching as a Design Science'. London: Routledge, [Teaching as a Design science \(e-book\)](#)
- Mote, K. (2020) Practical step to meeting accessibility regulations. Disponible: <https://www.jisc.ac.uk/guides/practical-steps-to-meeting-accessibility-regulations> (Acceso: 30/11/2020)
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Warburton (2007) How Do We Interpret Technologies In Use? Disponible: <https://warburton.typepad.com/liquidlearning/2007/11/how-do-we-inter.html> (Acceso: 30/11/1010)
- JISC (2016). *What makes a successful online learner? Findings of the Digital Student Online learners' expectations and experiences of the digital environment.* Disponible: [https://repository.jisc.ac.uk/6498/1/What_makes_a_successful_online_learner_\(July_2016\).pdf](https://repository.jisc.ac.uk/6498/1/What_makes_a_successful_online_learner_(July_2016).pdf) (Acceso: 30/11/1010)

Trabajo educativo en tiempos de crisis.

IES Clara Campoamor

M^a Pilar García Madruga

Directora del IES Clara Campoamor Rodríguez de Zaragoza

Creo que será difícil que olvidemos el 13 de marzo de 2020, cuando recibimos las primeras instrucciones para suspender la actividad docente presencial desde el lunes 16 de marzo de 2020. Se decreta el estado de alarma en todo el país y comienza nuestro confinamiento. Recuerdo los nervios, las carreras o el estrés de asumir la responsabilidad de la autonomía de centro para gestionar una crisis sin precedentes. En un solo fin de semana, pusimos en marcha un nuevo modelo de sistema educativo, sacado adelante gracias al esfuerzo combinado de docentes, familias y nuestros chicos y chicas.

Disponemos de un centro fuerte con correo corporativo para profesorado y familias, en el que más de 300 alumnos y alumnas ya trabajaban con un dispositivo electrónico, chromebook, en el aula; en el curso 2020-2021 son más de 600 en toda la etapa de secundaria. Con un Claustro, en general, formado en el uso de herramientas G-Suite, con cierta costumbre de colaboración intra e interdepartamental gracias a los programas de centro, con un Claustro y un Equipo Directivo sólidos y competentes.

Pero no hay que olvidar nuestras debilidades: inherentes a un sistema integrado por una complejidad estructural inmensa, con demasiadas materias por nivel, con demasiadas horas lectivas por docente, con demasiados alumnos y alumnas por docente. Debilidades también propias de un centro grande, con muchos programas y proyectos que van más allá de la propia actividad académica dentro del aula, más allá de la mera transmisión de conocimientos, que incluyen movi- lidades, actividades extraescolares o grandes programas como BRIT o Desarrollo de Capacidades; todos ellos prácticamente imposibles de gestionar sin actividad presencial. Y, sin embargo, se siguieron desarrollando. Un centro que apenas tiene

alumnado con dificultades socioeconómicas importantes, alumnado que, por otra parte, no nos resulta invisible y que fue atendido movilizan- do todos los recursos disponibles. Este perfil de alumnado requiere de atención específica y de una adecuada orientación. La tarea no era sencilla, pero se consiguió mantener la conexión y, a pesar de las dificultades, conseguimos derivar a programas específicos de atención a la diversidad a la gran mayoría. Un centro con recursos materiales y humanos escasos, que siguió atendiendo a las demandas burocráticas prescriptivas e incluso incrementadas durante la pandemia. Incluidas las peticiones de recursos tanto económicos como humanos que se vienen realizando periódicamente desde el centro y que no siempre son atendidas.

La esencia del Sistema Educativo es social, el cuidado entre las personas en el entorno educativo debe ser exquisito y universal. Los afectos son fundamentales en las relaciones humanas, si no es posible visibilizar las emociones, visualizar las caras, o recibir un “feedback” continuo, se pierde la “chicha” y nos quedamos con el

“pan” del proceso educativo. Cuidarnos en la distancia se hace difícil y se acrecientan las brechas sociales, luego se pierde equidad. Se notó el cansancio tras los meses de ausencia, en el Equipo Directivo, en el Claustro y entre el alumnado y las familias cuando retomamos en septiembre la actividad presencial. Hemos mejorado nuestra competencia digital, a costa de quedarnos sin contacto. Conseguimos salvar un curso muy complicado a costa de la salud y el sueño de gran parte de los y las docentes. Como consecuencia del confinamiento las familias se incluyeron en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en una especie de grupos interactivos virtuales, pero se hizo a costa del desarrollo integral y vivencial de la escuela.



Las principales herramientas de comunicación que se emplearon durante el confinamiento fueron el correo electrónico: @iesclaracampoamorrodri-guez.es, las herramientas G-Suite, dispositivos propios e incluso el teléfono personal. Las redes sociales se utilizaron para proponer y exponer todo tipo de actividades:

- twitter: <https://twitter.com/IESCLARACR>
- instagram: https://www.instagram.com/parque_goya_on_the_move/
- página web: <http://iesclaracampoamorrodri-guez.es/>

La labor de organización fue realizada por jefatura de estudios quien delegaba en los y las tutoras gran parte del trabajo de comunicación con el alumnado y familias. Se programaron tareas semanales que hubo que ajustar y aprender a coordinar para evitar el solapamiento de las clases virtuales. Los documentos compartidos se han vuelto ya imprescindibles para la organización docente y Classroom se ha transformado en una extensión virtual de nuestras aulas. Aprendimos a manejar herramientas de grabación y edición de vídeos como screencast-o-matic, pizarras interactivas como jamboard, distintas aplicaciones que invitan a interactuar como thinglink y Meet para realizar videoconferencias, para dar continuidad a las explicaciones de contenidos y para facilitar el contacto personal. Y entonces llegó la locura de la atención telemática individualizada durante 7 días a la semana en un horario laboral sin fin, especialmente para los docentes que impartían clase en varios niveles educativos y con materias de pocas horas semanales que pueden tener asignados más de 150 alumnos y alumnas.

El proceso de evaluación fue puesto a prueba y aparecieron nuevas formas de testar, de calificar y de valorar un trabajo telemático del que no siempre se conocía el proceso. También aprendemos a utilizar diversas herramientas de evaluación; los formularios y otras aplicaciones como socrative. Y surgen, de nuevo, las preguntas: ¿Qué estamos evaluando?, ¿Se evalúa solo un producto?, ¿Dónde queda el camino, el trabajo en equipo, la responsabilidad individual y colectiva? El Gobierno de Aragón publicó la Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación, y tuvimos que rehacer de nuevo el trabajo. ¿Cuáles son los aprendizajes imprescindibles?, ¿Podemos impartir

nuevos contenidos?, ¿Y si ya los hemos impartido y evaluado?, ¿Podremos hacer exámenes finales?, ¿Podemos suspender a algún alumno o alumna su trabajo online?, éstas fueron las principales dudas que surgieron y a las que hubo que dar respuesta.

Los órganos colegiados se habían suspendido, así como la actividad de coordinación docente, por lo que hubo que retomar también esa importante labor dentro de un IES que supone gestionar un modelo educativo y de centro. Claustros, Consejos Escolares, CCP y reuniones de coordinación docente se retoman por videoconferencia y aprendemos a escuchar y a dialogar mediante una pantalla. Se rehacen documentos de centro y comenzamos a pensar en cerrar un curso que terminaba de forma inusual.

Hemos reflexionado sobre nuestra experiencia online y hemos extraído algunas conclusiones para mejorar:

- Es necesario garantizar unas mínimas condiciones de equidad: la adecuada conexión, el uso de un dispositivo eficaz y la comunicación con el centro son mínimos imprescindibles y cuya carencia deberíamos ser capaces de subsanar.
- **Es imposible trasladar el modelo de educación presencial y/o horario clases a un sistema online.** Hay que repensar y elaborar nuevos procedimientos de trabajo que faciliten nuestra labor y no nos saturen.
- **La coordinación docente y la evaluación realizadas online necesitan de otros tiempos y formas** para ello habrá que trabajar e incidir sobre distintos aspectos como la formación inicial tanto del profesorado como del alumnado y familias o mejorar la organización de la información y el proceso de evaluación.

El calendario de final de curso dejó fuera muchas de nuestras actividades: nos quedamos sin poder celebrar nuestros aprendizajes, o nuestro trabajo, sin poder compartir nuestros logros cara a cara, sin poder despedir a una generación que nunca olvidará el curso 2019-2020. Como la generación del 2002, una generación plenamente preparada para afrontar la EVAU, competentes y a los que cuidamos con esmero, para poder realizar las pruebas de acceso a la Universidad de manera extraordinaria en el IES. Nuestros alumnos y alumnas que cada uno a su manera, y a veces superando sus propias limitaciones están ya afrontando nuevos retos. Pero ellos y ellas

se merecían compartir el fin de una etapa con sus familias y amistades.

Así el final de curso fue frío y distante, lleno de lo único de lo que podríamos prescindir los profesores y las profesoras: los trámites burocráticos y el papeleo. Nos hemos dado cuenta de que no son esenciales los contenidos, ni las calificaciones, lo esencial está en las personas. Con unos resultados tanto en la evaluación final ordinaria y extraordinaria sin precedentes y que no nos servirán para contrastar nuestra labor más que de manera anecdótica. Con un porcentaje de más del 99% o incluso del 100% de promoción en todos los cursos y niveles. Quizás es un buen momento para reflexionar sobre nuestra forma de evaluar y de calificar, pero las circunstancias no invitan mucho a la reflexión.

Contamos con un plan de innovación que seguimos implementando, incluso confinados, y somos parte de la RedEvolucion, por eso elaboramos los siguientes vídeos para nuestra memoria final que resumen algunas de las propuestas realizadas durante el confinamiento:

- Historia Viva: A pesar del confinamiento se ha intensificado la relación con la residencia DomusVi-Zalfonada (Zaragoza) ampliando a través de padlet la participación del alumnado de otros centros del barrio. https://drive.google.com/file/d/1b8A03lBxaGg_I3nWJ3FOTCltdM5f9_De/view?usp=sharing
<https://padlet.com/beatrizortego/hwzrw06sj292>
- Nos cuidamos: Iniciativas llevadas a cabo entre el profesorado para animar durante el estado de alarma a los compañeros/as docentes. <https://drive.google.com/file/d/1PFegPzPS-T6vBgDzDLV-GFI4ZARsFB0/view?usp=sharing>
- Desde el departamento de orientación se elaboran también infografías con pautas para el trabajo desde casa <http://iesparquegoya.es/files/DI-RECCI%C3%93N/VIDEOLLAMADAS.pdf>



- Mundo Animal: Proyecto semifinalista de la IV Edición de Premios de la Fundación Endesa de Ecoinnovación Educativa <https://drive.google.com/file/d/17CXSE4chn8cE0fG8DdAcUrB1Vd1OBzfk/view?usp=sharing>
- Nos protegemos: máscaras sanitarias. Reciclando las fundas de plástico de los trabajos entregados para corregir. https://drive.google.com/file/d/16gBT5BHbCzfj33EhN4Bv_JeszPMv3E4g/view?usp=sharing
- Gamifica: ritmos de aprendizaje. La apuesta por el uso de los juegos virtuales para despertar el interés por el aprendizaje. https://drive.google.com/file/d/1CkkphyD-vL03Vaq3Wfwpljkg_gwomWNC/view?usp=sharing
- Yellow submarine: tutoría confinada. Una apuesta por la gestión de las emociones, el uso de metodologías activas, la promoción de las tecnologías, la comunicación y un compromiso como comunidad. <https://youtu.be/RQc6XwrtBII>
- AlbaClara Out-of-Home English Area. Este proyecto conectó virtualmente a dos grupos de 1º de ESO, uno de nuestro centro y otro del

IES Albalat de Navalморal de la Mata (Extremadura). A través de una serie de retos que deberán realizar en inglés.

- Nuestro proyecto eTwinning Top European Inventions of All Times del área de tecnología de 2º ESO, ha sido seleccionado por el INEE Instituto nacional de evaluación educativa como ejemplo de buenas prácticas en competencia global e incluido en el informe PISA 2018.
- Tercer premio Visionarios TIC de la Fundación Ibercaja e Iberus, en el proyecto presentado sobre lentillas inteligentes proponen la creación de una nueva profesión
<https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2020/10/22/el-concurso-visionariostic-premia-los-trabajos-de-tres-estudiantes-aragoneses-1401476.html>
- El equipo de Convivencia e igualdad del IES presentó la exposición virtual olvidadxs, sobre los héroes y heroínas menos conocidos de la pandemia del Covid 19
<https://www.thin-glink.com/scene/1318994545312006147>

Y así terminamos en junio, intentando imaginar el nuevo curso con un centro igual de lleno, pero más



distante. Intentando bajar la presión sin variar el volumen. En Física esto solamente se consigue si se baja la temperatura y en eso estamos: somos más fríos, más distantes, guardaremos en la nevera nuestro calor en forma de programas y proyectos, en forma de cercanía y abrazos, guardaremos el contacto cuál esencia vital para cuando se pueda.

Las personas de nuestra comunidad educativa continuamos, con nuestras pérdidas, con nuestros recuerdos; recuerdos de unos días sin fin y con mucho estrés. Con las emociones a flor de piel, así hemos retomado nuestra nueva normalidad. Tras un verano en el que hemos tenido que rehacer en dos ocasiones la organización de centro. Un curso que cuenta prácticamente con los mismos recursos que el anterior. En un centro que este curso escolar cuenta con 903 alumnos y alumnas y 90 docentes. Cuando preguntamos a final de curso a los miembros de nuestra

Comunidad Educativa y ¿ahora qué? ¿cómo estáis?, las respuestas seguían mostrando nuestras fortalezas y nos hacían sentir orgullosos: la autonomía personal, la resiliencia, la capacidad de adaptación, la empatía y la colaboración serían las palabras a usar en esta nueva normalidad. Pero eso fue antes de comenzar el curso, antes de entrar en el escenario 2, eso fue antes de la semipresencialidad.



El aprendizaje en tiempos de coronavirus

Julián Trullenque Anés

Maestro de Educación Física en el CEIP Brianda de Luna de Alfajarín (Zaragoza)

<https://wp.catedu.es/jutruan/>

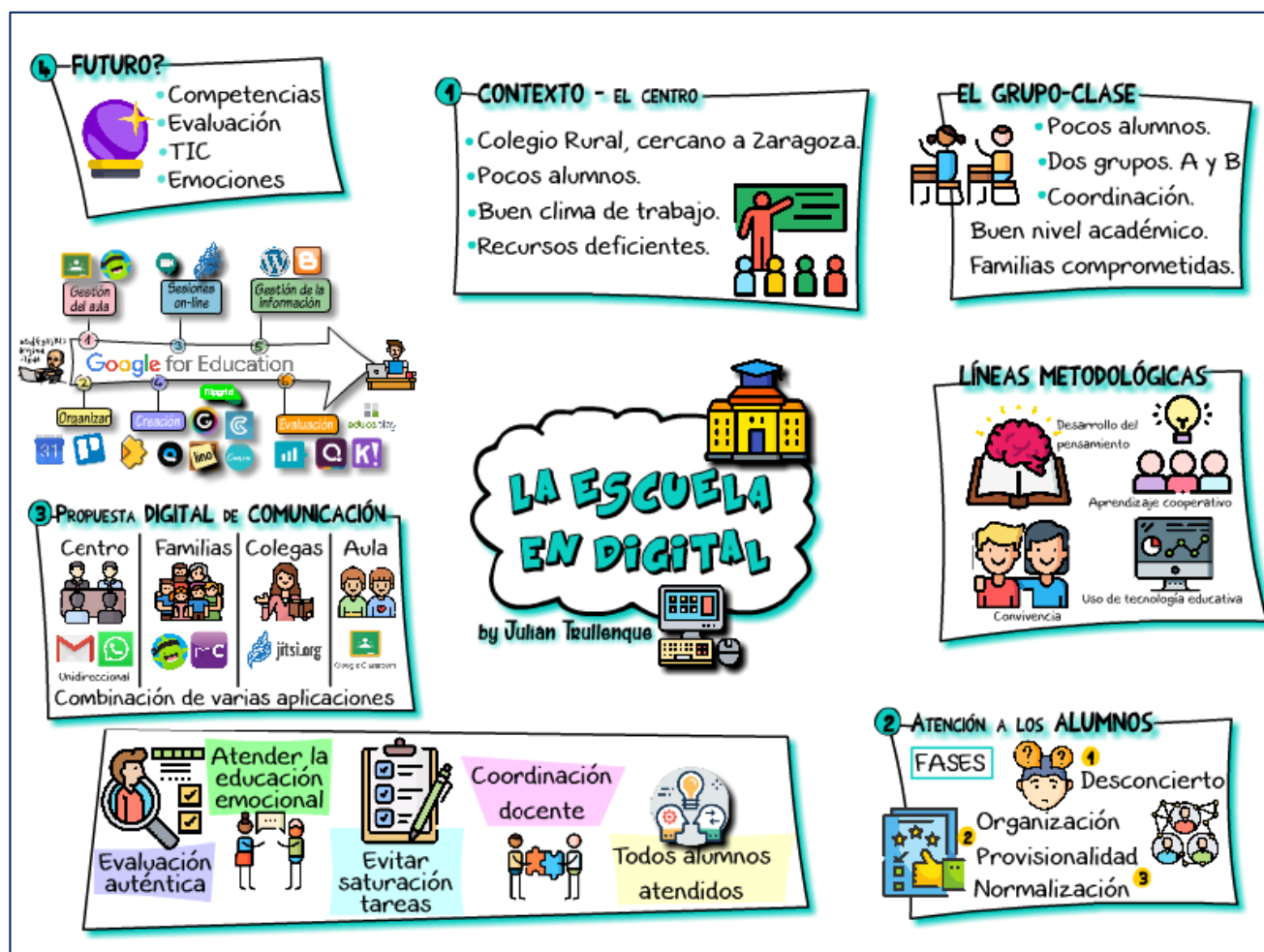
1. Contexto

La comunicación que voy a presentar se desarrolla en el **CEIP Brianda de Luna de Alfajarín**, colegio público situado en un entorno rural cercano a la capital aragonesa. Es un centro con una plantilla estable y donde hay un buen clima de trabajo y colaboración entre docentes, alumnos y familias. Un colegio que cuenta con instalaciones bastante deficientes y recursos insuficientes.

Situamos la experiencia en un grupo de **6º de Primaria**. Hay dos grupos de 6º en la que se puede destacar la buena coordinación entre los docentes (Raquel Rey y Julián Trullenque) que imparten clases

en estas aulas. Las dos clases tienen una **ratio de alumnos óptima** (15 y 16 alumnos por aula), **el nivel académico general es bueno y las familias están comprometidas** con la educación de sus hijos. Las líneas metodológicas que sostienen nuestra labor docente están basadas en el Aprendizaje Cooperativo, el desarrollo del pensamiento, la importancia de lo emocional y la convivencia y todo esto articulado a través del uso de la tecnología educativa.

Y en este contexto nos viene encima la pandemia. Hasta entonces el tema del COVID-19 lo veíamos como algo lejano, algo que se daba en China y que



seguramente no nos afectaría. No obstante, seguimos las recomendaciones sanitarias y que llegaban del Departamento de Educación. Y es en la segunda semana de marzo cuando se presenta el problema. Nos comunican dos días antes del confinamiento en casa que se va a llevar a cabo a partir del lunes y que no habrá clases presenciales. Es el momento de ponerse en marcha y buscar soluciones para continuar en lo posible con la dinámica de la clase. La comunicación con las familias en estos momentos es fundamental. El lunes 13 de marzo, realizamos la primera sesión con alumnos.

2. Proyecto

El proyecto de actuación va a pasar por tres fases: desconcierto, organización provisional y normalización.

En un principio nos conectamos a través de videoconferencia la mayoría del grupo, solo tres alumnos no tienen la posibilidad de conexión, por diferentes causas. En esa primera sesión vemos la aplicación, las posibilidades y la forma de conectarse. Lo hacemos a través de “Meet (Google)”. En esta sesión analizamos la situación que estamos viviendo, tanto a nivel social como emocional, y organizamos cómo van a ser las siguientes sesiones on-line. El segundo paso es coordinarnos de acuerdo los dos tutores para llevar una línea lo más parecida y con todo esto enviamos una comunicación las familias explicando la situación y cómo vamos a desarrollar nuestro proyecto que en un principio va a ser temporal pero que al final abarcará todo el curso.

Así pues, ponemos en marcha las **sesiones on-line todos los días**, al principio incluso sábados y paralelamente solucionamos los problemas de los alumnos que no pueden conectarse, prestando equipos portátiles del centro y tutorizando a los padres en la solución de problemas técnicos. Al final, antes de acabar la segunda semana tenemos a **todos los alumnos conectados**. Aunque hay otros problemas que van surgiendo: compartir equipos con otros miembros de la familia, malas conexiones, problemas de Hardware y Software... pero que se van solucionando.

Y ya entramos en la fase definitiva que es la de la **normalización**. El **equipo directivo plantea unos criterios y estrategias** muy concretos que vamos a seguir. En base a estos criterios, y a los nuestros, establecemos unos objetivos a corto plazo que se irán ajustando en función de lo que vamos observando y

analizando semana a semana. Los **objetivos** que nos planteamos son estos:

1. Todos los **alumnos** deben estar **atendidos**.
2. Importancia a lo **emocional**.
3. Modificación de la **programación**: semanalmente nos reunimos los dos tutores y establecemos objetivos a corto plazo, tareas, metodología y forma de evaluar. Decidimos seguir con la programación anual de aula.
4. **Evitar la saturación** de tareas.
5. Las **familias** van a estar **informadas** semanalmente.

En un sistema de enseñanza no presencial es muy importante la **comunicación** y esta la llevamos a cabo a través de **diferentes canales**. A nivel de **centro** utilizamos como herramientas Google Drive y Whatsapp. Con los **tutores** de nivel y de ciclo (aunque en la LOMCE no hay ciclos nos seguimos organizando así) utilizamos “Jitsi Meet” (<https://meet.jit.si/>) para las reuniones y el correo electrónico para compartir materiales y recursos. Para la comunicación con las **familias** “Mi colegio APP” (<https://www.micolegioapp.net/>) para cuestiones institucionales y “Class Dojo” para la comunicación día a día. Con los **alumnos** lo centralizamos todo en el uso de la plataforma “Google Classroom” como recurso para la comunicación, intercambio de tareas y evaluación.

Como he apuntado antes, decidimos continuar con la programación de aula. Hubo que hacer una adaptación de esta programación a la nueva situación, y ésta consistió básicamente en: la adecuación de los **recursos** a la nueva situación, la realización de **tareas y actividades** sobre todo en formato digital y la adecuación de la **evaluación**.

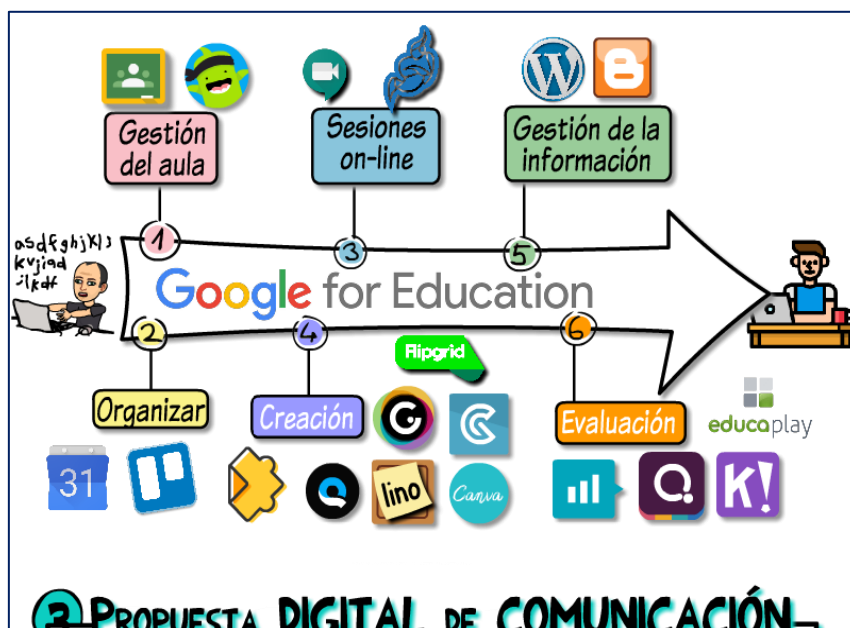
a) En cuanto a las tareas:

- **Actividades en formato digital**: digitalizar las tareas y actividades a realizar por los alumnos. Que sean fáciles de realizar, variadas, significativas y fáciles de evaluar. La mayor parte de las actividades que se realizan en el aula se pueden llevar a cabo en esta situación de no presencialidad: fichas de repaso, escritura, lectura, matemáticas, producciones e incluso actividades de carácter colaborativo.
- **Atención al componente emocional**: en la situación que nos encontramos en esos momentos era muy importante prestar atención a las emociones. Conocer la situa-

ción de los alumnos, sus miedos, las relaciones familiares, los abuelos (muy importante) ... Todos los días comenzábamos hablando de estas temáticas.

- **Abrir el aula al exterior:** tenemos la posibilidad de que otras personas puedan intervenir en las sesiones *online*: los padres que pudieron y quisieron entraban en la videoconferencia y comentaban cómo estaban viviendo la situación a nivel personal, profesional y familiar, respondiendo también a las preguntas de los alumnos. Tenemos la suerte de tener familias muy diversas (empresarios, funcionarios, militares, transportistas, limpiadoras, guarderías, sanidad...) que enriquecieron mucho esta dinámica. También entraron en videoconferencia otras personas ajenas al aula.
- **No saturar de actividades a los alumnos:** observamos la realización de tareas y preguntamos tanto alumnos como a padres sobre la cantidad, calidad y dificultad de las mismas. Cada semana compartíamos un *planning* con las familias con las tareas que íbamos a realizar.
- **Aprovechar el medio digital** para proponer actividades y tareas que son imposibles de hacer en clase por no contar con recursos disponibles. También hubo sesiones no obligatorias donde no se trabajaron contenidos de carácter curricular.
- **Organización del tiempo:** dos horas diarias con todos y una hora de tutoría para los que tengan alguna dificultad. Pueden plantear dudas en el momento que quieran.

b) En cuanto a los recursos utilizados, el criterio de selección es que sean útiles, gratuitos, multiplataforma, fáciles para el alumnado y que se integren bien con la plataforma de Google Classroom. Os presento un listado de aplicaciones que utilizamos en el desarrollo de las sesiones.:



- **Herramienta de comunicación:** Google Meet para las videoconferencias. Classdojo y Mi Colegio APP con las familias. Google Classroom con el alumnado.
- **Gestión del aula:** durante el curso veníamos utilizando la plataforma Gsuite que tiene recursos suficientes para satisfacer nuestras necesidades. Utilizamos Google Classroom para la comunicación, gestión de tareas y evaluación.
- **Herramientas de creación:** Genially (<https://www.genial.ly>) para presentaciones, Canva (<https://www.canva.com>) para infografías, Quik (android/IOS) para edición de vídeo, GoCongr (<https://www.go-congr.com/>) para mapas mentales, Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>) para visualización de vídeos, Linoit (<https://en.linoit.com/>) y Padlet (<https://es.padlet.com/>) para presentaciones y muros virtuales. Liveworksheets (<https://es.liveworksheets.com>), Educaplay (<https://es.educaplay.com/>) como generadores de actividades interactivas y StoryboardThat para la creación de comics (<https://www.storyboardthat.com/>). Todas ellas se integran bien con la plataforma y se ajustan a los criterios anteriormente señalados.
- **Gestión de la información:** publicamos los contenidos en la página web del aula (<https://wp.catedu.es/jutruan/>) y en el blog (<https://sextodeluna.blogspot.com/>).

- **Evaluación:** utilizamos los formularios de Google para recoger datos, muros virtuales, Kahoot (<https://kahoot.com/>), Quizizz (<https://quizizz.com/>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) y Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>).

c) **La evaluación** es el tema más difícil de solucionar tanto en la enseñanza presencial como en la no presencial, además, se complicaba con la ambigüedad de las instrucciones y recomendaciones de la Administración. La solución pasaba por adaptarnos a la nueva situación desde lo que ya veníamos haciendo. La idea era recopilar datos para ver lo que estamos haciendo (para) y ajustar nuestro quehacer diario para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas fueron las acciones.

- **Pruebas escritas:** en esta situación, el examen (control, prueba...), tal y como lo conocemos, creo que no tiene mucho sentido. Seguimos haciendo pruebas con formularios y herramientas como Kahoot, Quizizz o Liveworksheets.
- **Valoración de tareas:** en esto consistió nuestro mayor empeño. Proponer tareas, ver si las hacían y cómo las hacían para conocer las dificultades en su realización. Para esto, la herramienta Classroom y la posibilidad de crear rúbricas de cada tarea es fundamental. Además, los alumnos saben cómo se les valora.
- **Autoevaluación:** todas las semanas pasábamos un formulario tanto a alumnos como a las familias sobre el trabajo realizado. Este era un acuerdo de centro y se hacía en todos los grupos. Nos interesaba saber las dificultades que habían encontrado, la idoneidad de las tareas, el tiempo dedicado y sugerencias para mejorar.

3. Valoración

Teniendo en cuenta que la situación no era la más idónea, los dos tutores **estamos satisfechos con el trabajo realizado**. A nivel personal creo que hicimos una buena labor y dimos una respuesta profesional adecuada. Para afirmar esto, nos basamos en el análisis de nuestra propia experiencia, en la participación e interés por parte del alumnado, en las autoevaluaciones realizadas y en los comentarios recibidos en las tutorías que hicimos al final de curso.

4. Conclusiones

Este modelo es una **adaptación** de lo que era una enseñanza de carácter presencial a otra improvisada la no presencial, **obligados por el cierre histórico** de las escuelas. Se demuestra que actividades tradicionales como es la utilización del examen de carácter memorístico como referencia única en la evaluación o el uso del libro de texto como guía de aprendizaje y contenedor de contenidos no son eficaces. El papel de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) es fundamental. Pienso que todos los centros educativos deben tener su plataforma de aprendizaje (la que sea) y a los docentes formarlos en el empleo esas plataformas. Y a la hora de elegir la plataforma debe primar la facilidad de uso tanto para el alumnado, los docentes y las familias.

Esta **experiencia nos parece positiva**. La pandemia sigue y desconocemos cómo va a evolucionar por lo que sería conveniente que reflexionemos cómo podríamos adaptarla a la situación de cada docente e ir dominando también la enseñanza semipresencial con las potencialidades de la clase invertida. Por si acaso...



Educación Virtual en el IES Conde de Aranda en el contexto de la crisis sociosanitaria ocasionada por el COVID-19

Beatriz González Iranzo

Directora del IES Conde de Aranda de Alagón (Zaragoza)

1. Introducción y contexto

El IES Conde de Aranda de Alagón se fundó en 1975 como Instituto Nacional Mixto de Bachillerato. En sus comienzos se constituyó como un simple aulario, sin las infraestructuras propias de un centro de secundaria. Desde entonces hasta hoy nuestro centro ha experimentado un considerable crecimiento: es el centro rural más grande de la Comarca Ribera Alta del Ebro, que imparte enseñanzas de ESO y Bachillerato a más de 600 alumnos, además de llevar a cabo numerosas actuaciones y programas educativos.

En los últimos años, el IES Conde de Aranda ha fundamentado en 4 principios su Proyecto Educativo de Centro:

- **Equidad y Diversidad:** relacionados con la equidad, la inclusión y la diversidad se desarrollan programas como Aúna, Desarrollo de Capacidades, además de los institucionales como PAI, PMAR y 4º Agrupado.
- **Convivencia e igualdad:** en materia de convivencia se trabajan las estructuras simétricas y asimétricas Compañero Ayudante, Hermano Mayor, Tutorías individualizadas, Alumnado por la Igualdad de Género y nuestra iniciativa Plan Alternativa a la Expulsión, consistente en labores socio-comunitarias en colaboración con instituciones municipales.
- **Calidad y competencias educativas:** la participación en programas como el de Ampliación de lenguas extranjeras inglés y francés, Cruzando Fronteras (intercambio francés) e implantación del programa de bilingüismo BRIT-Aragón supusieron todo un reto para el centro, puesto que el alumnado que recibe de primaria no es bilingüe. Nuestra apuesta en firme fue la de dotar a nuestro centro rural de las mismas oportunidades que tienen los centros urbanos.
- **Formación:** bajo este principio de centro se engloban todas las acciones educativas que tienen que ver con el enriquecimiento de nuestro

aprendizaje y el de nuestros alumnos más allá de lo curricular: participamos activamente en Erasmus+ desde el curso 2017-2018 para profesorado y desde el curso pasado 2019-2020 para alumnado con un proyecto internacional en el que participan cinco países. Del mismo modo, tenemos consolidado un intercambio de alumnado con el Instituto Europeo de la ciudad de Westerstede, Alemania.

2. Entorno educativo virtual en el IES Conde de Aranda: desde la “Pizarra Digital” a G-SUITE.

El IES Conde de Aranda siempre ha apostado por las nuevas tecnologías, participando desde los comienzos de las iniciativas institucionales que tuvieron que ver con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

A partir de año 2006 se extendió a todos los centros de Aragón el Programa “Pizarra Digital”, que había comenzado en la localidad de Ariño en 2003, y que consistía en la dotación a los centros de los llamados “Tablet PC” y videoproyectores, además de formación específica para profesorado con el objetivo de digitalizar la enseñanza de modo masivo. Desde 2009 se pone en marcha también el Programa “Escuela 2.0”, mediante el cual se dotó al centro de pizarras digitales y de 250 ordenadores miniportátiles para uso del alumnado, a quienes se le asignaban.

A ambas iniciativas se suma el IES Conde de Aranda, que desde 2010 y hasta hoy tiene todas sus aulas digitalizadas. Estos recursos siguen hoy a pleno rendimiento, aunque los ordenadores mini portátiles ya quedaron obsoletos y necesitaron ser formateados de nuevo al sistema Vitalinux (software libre) del Gobierno de Aragón, el único que soportan para un uso muy limitado a la ofimática básica y conexión a Internet.

La implementación de recursos digitales, tanto materiales como de formación, debía de ir acompa-

ñada de un nuevo modelo educativo en el que la metodología tuviera un componente digital importante. En este sentido, parecía claro que algunos formatos como los blogs de aula, las webquest, las wikis y los recursos digitales creados con softwares como Hot Potatoes, introducían un cambio, pero no dejaban de ser un modelo “pasivo” en el cual simplemente se modificaba el soporte de la actividad docente no el modelo, que seguía estando basado en la clase maestra.

Tras la generalización del uso de las redes sociales y de los móviles se en el centro llegamos a la conclusión de que no bastaba con “digitalizar” algunos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sustituir la pizarra de tiza por la digital, sino que era necesario la implementación de un soporte educativo virtual que permitiera en simultanear equitativamente la clase maestra y el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Este soporte educativo debía permitir la conectividad máxima entre los miembros de una comunidad educativa, tener las mismas reglas de funcionamiento para todos los usuarios y priorizar que el trabajo tuviera una ubicación universal y accesible para todos: Internet.

Después de documentarnos y asesorarnos, llegamos a la conclusión de que la plataforma virtual que nos ofrecía todas estas posibilidades era Google para Educación, actualmente denominado G-SUITE, cuyo entorno educativo ofrecía tres claras ventajas: era gratuito para comunidades educativas, garantizaba una protección de datos mayor que otros productos Google (además de estar calificado como adecuado por la Agencia Española de Protección de Datos) y contenía la herramienta Classroom.

En primer lugar, se hizo una formación personalizada al equipo directivo del centro, que trasladó al Claustro en 2016-2017 la propuesta de utilización de



la plataforma educativa virtual G-SUITE @iescondearanda.com. También se realizó la formación del profesorado para consolidar el uso básico de la misma: conexión y coordinación corporativa del personal del centro, uso y manejo de las aplicaciones básicas como Calendar, trabajo colaborativo en Drive, e inicio de Classroom.

La experiencia fue tremendamente positiva y mejoró notablemente la coordinación docente, comenzamos a trabajar colaborativamente en documentos y proyectos como el Plan de Igualdad y algunos profesores comenzaron a usar Classroom. Desde entonces, a comienzo de cada curso escolar se programan sesiones de formación de profesorado en uso de G-SUITE y se integró como usuarios con cuenta de correo @iescondearanda.com a todos los alumnos del centro, consolidándose el uso de la herramienta Classroom.

Classroom es una herramienta sencilla que permite crear un aula virtual privada con los alumnos de cada materia. Los únicos requisitos que se necesitan es que todos los usuarios tengan una cuenta de correo corporativo de la plataforma virtual educativa. Funciona como una red social muy básica: un “muro” o time line interactivo en el que el profesorado hace anuncios y/o pone tareas.

Estas tareas pueden realizarse y evaluarse a través de la propia plataforma, permitiendo todos los formatos: audio, vídeo, escritura, colaboración entre alumnado, etc. Además, tiene la garantía de que, una vez creada la tarea, automáticamente genera un correo electrónico de notificación y un archivo de la misma en el Drive de la clase, el espacio virtual donde se desarrolla el trabajo y se guarda para su consulta o evaluación.

3. Educación virtual en el contexto de la crisis sanitaria ocasionada por COVID-19.

El 14 de marzo de 2019, sábado, se declara el estado de alarma en toda España para contener la crisis sanitaria desencadenada por el virus COVID-19. Al decretarse en sábado, nos encontramos con que la actividad lectiva quedaba suspendida sin que la Comisión de Coordinación Pedagógica ni los equipos docentes hubieran tenido tiempo para articular estrategias de seguimiento de la actividad lectiva.

Como punto de partida de la educación virtual, en un claustro de 13 de marzo de 2019 se ofreció utilizar la página web del centro (www.iescondearanda.es) como referente para la publicar el método de trabajo elegido por cada una de las materias

del centro, que tenía una sección propia. Algunos departamentos didácticos optaron por el envío de tareas y la publicación de las correcciones desde la página web en lugar de la utilización del Classroom, pero pronto se detectó a través de las tutorías que había necesidades educativas que no estaban siendo cubiertas de modo satisfactorio.

Para tener claro de qué necesidades educativas estábamos hablando, el 30 de marzo pusimos en marcha un sistema de detección de dichas necesidades, que evaluaba el periodo de atención educativa a distancia comprendido entre el 16 de marzo de y el 2 de abril de 2019. El objetivo era detectar hasta qué punto las necesidades detectadas se podían solucionar desde el centro educativo.

El sistema de detección consistió en una evaluación en formato Google Formularios, en la que tenían que:

- Identificarse por nombre y grupo.
- Referir sus necesidades materiales: si tenían ordenador o algún soporte digital, cuál era exactamente el soporte digital por el que seguían las clases (ordenador, Tablet, móvil) si tenían conexión wifi o móvil o el número de personas con las que compartían estos recursos.
- Referir sus necesidades pedagógicas: si tenían dificultades para seguir las materias, si la tarea estaba equilibrada respecto de la educación presencial, qué necesitaban de sus profesores y profesoras y qué era lo que les estaba resultando más difícil.

Entre los días 1 y 2 de abril todos los alumnos del centro contestaron a la encuesta. Si logramos una detección eficaz y rápida de estas necesidades fue porque la encuesta se difundió por G-SUITE, llegando el enlace a la misma por el correo corporativo que tienen todos los alumnos del centro. Previamente se había hecho llegar a las familias un aviso por un servicio de mensajería que tiene contratado el centro.

Se organizó el seguimiento a través de las tutorías, compartiendo la Excel resultante de la encuesta en tiempo real, de modo que los tutores y tutoras podían hacer el seguimiento de qué alumnado faltaba por responder.

4. Elige una o varias opciones de las siguientes: *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Sí tengo ordenador en casa
☐ NO tengo ordenador en casa
☐ Sólo tengo móvil, tablet o ambos.

Otro: ☐ _____

5. ¿Cómo estás siguiendo las clases? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Ordenador
☐ Movil

Otro: ☐ _____

6. ¿Con cuántas personas compartes el ordenador de casa estos días mientras haces las tareas de clase? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ No comparto ordenador.
☐ Comparto ordenador.
☐ No tengo ordenador.

Otro: ☐ _____

La tarea fue ardua y costosa, mostrando el profesorado gran profesionalidad, humanidad y vocación de servicio público. Se llamó personalmente a todas las familias que se detectaba que no estaban realizando la encuesta. En algunos casos era un olvido, pero en otros comenzó a verse que las familias no disponían de medios informáticos suficientes o simplemente una conexión a internet estable. En estos casos, los propios tutores y tutoras rellenaban telefónicamente la encuesta con los valores que las familias les iban transmitiendo.

De este modo quedó reflejado en dicha encuesta el resultado de la situación de toda la comunidad educativa. De 569 alumnos en el curso 2019-2020, extrajimos las siguientes conclusiones:

- Soporte digital: el 3,51% no tenían ordenador, pero sí móvil o Tablet. El 48,51% compartían ordenador con otras personas, incluidas los padres/madres y tutores/as legales.
- Conexión a Internet: La totalidad del alumnado tenía conexión a Internet, aunque en un porcentaje pequeño (1,76%) fuera inestable; pero el 3,16% únicamente accedían por los datos que tenían en el móvil (la mayoría tampoco tenía ordenador).
- Seguimiento de las clases: al 67,49% del alumnado afirmaba que seguir las clases a distancia les resultaba difícil.

- Atención del profesorado: el 79,61% afirmó que no tenía una buena atención. En este caso no se referían en ningún momento a que sus profesores no les hiciesen seguimiento o no impartiesen las materias, sino que concluían que las explicaciones y clases presenciales eran imprescindibles para realizar un aprendizaje completo.
- Sugerencias: en el apartado sugerencias aportaron opinión el 22,67%, siendo generalizada la demanda de video-clases y mayor atención presencial.

9. Creo que la cantidad de deberes, en comparación con el trabajo diario en el instituto, es... *

Marca solo un óvalo.

☐ Suficiente

☐ Demasiada

☐ Poca

10. Indica si en alguna materia no estás recibiendo las explicaciones del profesorado que necesitas. *

Selecciona todos los que correspondan.

☐ Sí tengo buena atención en general de mis profesores

☐ NO tengo buena atención en general de mis profesores

11. Especificando las materias o procedimientos que te están causando mayor dificultad y por qué *

Las conclusiones de esta encuesta se publicaron en Claustro, quedando patente la necesidad de llevar a cabo dos acciones:

- Era necesario que la metodología educativa se fundamentara en Classroom y Meet, el sistema de videollamada de Google, ya que todos los alumnos y profesores estaban en el sistema.
- Era necesario dotar al alumnado si recursos materiales, básicamente ordenadores, ayudando además a gestionar los recursos propios de los que pudieran disponer.

En el caso de la primera acción la transición fue sencilla al estar funcionando a pleno rendimiento el sistema G-SUITE desde 2016: se llevó a cabo reflejando en el calendario de profesorado la reserva de horas de videollamadas. La gran mayoría del profesorado se sumó a la iniciativa.

En el caso de la segunda acción, decidimos utilizar los ordenadores miniportátiles del Programa "Escuela 2.0". Para llevar a cabo esta iniciativa las dificultades eran evidentes: no se podía salir de casa excepto para trabajos esenciales; tampoco podíamos hacer desplazarse a las familias al centro o acudir desde el centro a la casa de cada familia.

Solicitamos un certificado al Servicio Provincial que autorizara el desplazamiento al centro de la dirección y la jefatura de estudios, que nos fue concedido. Testamos los ordenadores para asegurarnos de que funcionaban correctamente y se conectaban a una wifi y elaboramos un protocolo de uso de conexión a Internet desde sus dispositivos móviles. Se esterilizaron y empaquetaron con el protocolo de conexión a Internet y se identificaron.

Para el reparto contamos con la inestimable ayuda del Ayuntamiento de Alagón y de Protección Civil, que se ocuparon en repartir todos los ordenadores y de gestionar el recibí de los mimos. Finalmente se repartieron 44 ordenadores.

4. Conclusiones

La rapidez de actuación durante el confinamiento facilitó la puesta en marcha de la atención educativa virtual de todo el alumnado. Desde comienzos de abril las necesidades del alumnado estuvieron cubiertas, tanto en recursos materiales, como en docentes, puesto que todo el profesorado y la acción tutorial fue exhaustiva en impecable, hasta el punto de que se puede afirmar que, con el trabajo de toda la comunidad educativa, incluyendo las instituciones locales, se logró salvar la distancia social impuesta por la situación sanitaria.

La experiencia del confinamiento nos ha permitido organizar un inicio de curso bien estructurado. Durante la primera semana del curso las clases se dedicaron prioritariamente a: atención emocional, prevención sanitaria y formación digital del alumnado y profesorado en el entorno educativo virtual G-SUITE y otras herramientas del entorno como Jamboard, pizarra digital integrada en el entorno virtual. Incluso está previsto un horario de clases para un posible confinamiento total, donde se ha creado un espacio de 4 horas virtuales de clase a la semana para cada grupo. Esperamos que no sea necesario ponerlo en marcha.

Confinamiento y Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI). Un estudio de caso

Dorotea Pérez Fernández

Profesora de Lengua castellana y Literatura

Jefa de Estudios y Coordinadora del Plan de Innovación del IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza)

El 13 de septiembre de 2019 daba comienzo un curso escolar que quedará en nuestra memoria como uno de los más significativos de nuestras vidas. La Comunidad Educativa vivió una experiencia sin precedentes que ha marcado un antes y un después en la forma de reinventar la actual práctica docente.

Qué y cómo enseñar a un grupo de 12 adolescentes de 1º ESO pertenecientes al Programa de Aprendizaje Inclusivo era el desafío profesional que asumía para el curso 2019-2020. Este programa, junto con los de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento), PPPSE (Programa de Promoción de la Permanencia en el Sistema Educativo) y FPB (Formación Profesional Básica), conforman algunos de los itinerarios formativos que atienden la diversidad del alumnado del IES Siglo XXI de la localidad de Pedrola (Zaragoza) a cuyo claustro pertenezco desde el curso 2016-2017. Nuestro objetivo al participar en estos programas es luchar contra el absentismo del alumnado más vulnerable y mantener su permanencia dentro del sistema educativo ofreciendo desde su ingreso en la etapa de Secundaria todas aquellas vías que permitan su continuidad formativa a través de una variada oferta de ramas profesionales y académicas.

El programa

El Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI) está cofinanciado desde el 2014 por el Fondo Social Europeo y el Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Con los créditos transferidos a las Comunidades Autónomas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Fondo Social Europeo se financian, entre otros, los gastos del personal que participa en la ejecución de la operación correspondientes a la impartición de las materias troncales y tutoría⁵.

Los requisitos que debe cumplir este alumnado para cursar 1º ESO dentro del programa es encontrarse en situación de vulnerabilidad por dificultades individuales, sociales y/o familiares que pudieran afectar a su aprendizaje. Son derivados por el equipo docente tras valorar las dificultades detectadas y se acompaña de un informe individualizado elaborado por el orientador/a; finalmente, la familia o representantes legales del alumnado deben autorizar su incorporación firmando un documento de consentimiento. Su objetivo es el de promocionar y mejorar el aprendizaje del alumnado desde un enfoque inclusivo⁶, estableciendo una planificación y organización

⁵ Vinculado al *Programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación* en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación, forma parte de las acciones de cooperación dentro de los acuerdos de políticas educativas para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación que el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas establecieron con el fin de alcanzar los objetivos fijados por el marco de la Estrategia Europea consistentes en el diseño de mecanismos de apoyo que garantizaran la calidad y equidad del sistema.

⁶ La UNESCO define la Educación Inclusiva como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una

mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. La educación inclusiva se entiende como un proceso capaz de atender las necesidades del alumnado, prestando especial atención a grupos marginales y vulnerables para garantizar el derecho a la educación de todos sus ciudadanos. En conclusión, aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Las condiciones sociofamiliares son uno de los factores clave de las desigualdades, así como tener en cuenta la diversidad familiar de nuestro alumnado. El análisis del contexto y sus destinatarios es un paso fundamental para identificar los factores de riesgo.

más flexible del currículo en 1º ESO utilizando metodologías adaptadas en función de las necesidades detectadas en el alumnado⁷.

Contextualización socio-cultural del centro y del grupo

El IES Siglo XXI de Pedrola es un Centro de ámbito rural creado en 1993 que acoge principalmente alumnado del municipio de Pedrola (CEIP Cervantes), de Figueruelas y del CRA de Luceni, (que abarca las localidades de Alcalá de Ebro, Bárboles, Boquiñeni, Cabañas de Ebro, Grisén y Luceni) y excepcionalmente de otras localidades de la comarca, principalmente del municipio de Gallur. Se imparten las enseñanzas de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (FP Básica, Grado Medio y Grado Superior de las familias profesionales de Automoción, Electricidad y Administración). Las familias, de origen obrero en su mayoría, viven vinculadas al entorno laboral de la empresa de automoción, ya que las actividades agropecuarias han perdido importancia como fuente tradicional de ingresos en las últimas décadas. Existen distintos colectivos de familias inmigrantes de procedencias diversas, bien integradas en el sistema educativo por tratarse de familias ya asentadas en la zona. Hay un significativo porcentaje de alumnado de familias gitanas que plantean problemas de absentismo, de conducta y consecuentemente de fracaso escolar. El número total de alumnado matriculado durante estos años oscila entre 500-550.

Alumnado ACNEAE	2
Alumnado TDH	1
Alumnado con dificultades de lectoescritura (dislexia)	2
Alumnado de vulnerabilidad socio-familiar	5
Alumnado con ritmo lento de aprendizaje y ACS	2
TOTAL	12

En el curso 2019-2020 había un total de 92 alumnos/as matriculados en 1º ESO agrupados en 4 secciones ordinarias y 1 sección de PAI compuesta por 12 alumnos (8 alumnos y 4 alumnas) cuyas edades oscilan entre los 12 y los 14 años de edad (nacidos

entre 2005-2007). El 50% de este alumnado era repetidor de 1º ESO procedente del propio instituto y del resto, cuatro habían repetido anteriormente algún curso de Primaria en el centro de procedencia siendo solo dos los alumnos que nunca habían repetido durante su escolarización.

Las dificultades que presentaba este alumnado -familiares, sociales o individuales- por las que el equipo docente propuso su derivación al Programa eran las que aparecen en el cuadro anterior.

Metodología de trabajo en el aula durante el periodo presencial

Como tutora y profesora de las asignaturas troncales del ámbito socio-lingüístico (Lengua castellana y Literatura/Geografía e Historia) compartía semanalmente 9 horas con el grupo. La metodología de trabajo durante el periodo de presencialidad que abarcó la 1ª Evaluación y casi la totalidad de la 2ª Evaluación estaba dirigida hacia tres líneas de actuación:

- Dentro del aula:
 - Aprendizajes centrados en el trabajo realizado durante la jornada escolar: el alumnado dejaba registradas sus actividades de cada día en una carpeta individual que permanecía en el aula. Solo en el caso de no concluir alguna tarea durante las sesiones debía llevarse a casa evitando así la realización de tareas fuera del aula. Cada unidad comenzaba con una ficha inicial de objetivos y destrezas que partía de la rutina de aprendizaje “¿qué sabes?” para realizar la autoevaluación inicial. En la misma ficha aparecía una relación de las actividades que debía realizar para superarla, un resumen de los conceptos necesarios para trabajar los contenidos y un listado de diez destrezas que debía desarrollar donde se incluían criterios procedimentales, actitudinales y un compromiso de trabajo con el compañero/a asignado/a ya que las actividades indicaban si se realizaban de manera individual o por parejas. Cada objetivo y destreza incluía tres tablas de valoración: la de autoevaluación inicial y final del alumnado y la de evaluación final del profesor con la calificación obtenida y la identificación de

⁷ Se desarrollará mediante prácticas que permitan, preferentemente, el aprendizaje interactivo de los alumnos a través de agrupamientos heterogéneos de entre 10 y 15 alumnos. Se reduce el profesorado ya que solo dos docentes asumen las materias troncales de cada ámbito; el resto

de materias -Educación Física, Educación Plástica, Música, Taller de Lengua o Matemáticas y Religión/Valores Éticos- se realizan con un grupo de referencia de 1ºESO.

los objetivos alcanzados, en proceso o iniciados.

- Utilización de herramientas digitales: se utilizaba la plataforma *Edmodo* para colgar materiales audiovisuales y realización de tareas complementarias (fichas interactivas, ejercicios de repaso con autocorrección, visionado de vídeos y acceso a enlaces). El uso de la plataforma desde casa era opcional ya que no todos disponían de ordenador o nunca lo habían utilizado. Se accedía a la plataforma digital desde el aula y las actividades que requerían uso de ordenadores se realizaban por parejas o de forma individual en la Sala de Informática del instituto. Se asignaba al alumnado un usuario y contraseña para acceder a la plataforma previa autorización de las familias. Con el alumnado no existía comunicación por correo electrónico.
- Apoyo de una especialista de Pedagogía Terapéutica dentro del aula: junto al profesorado de las materias instrumentales de cada ámbito (Lengua castellana y Matemáticas) accedía 2 días a la semana. En estas sesiones de co-docencia se atendía al alumnado de forma individual para resolver dudas, revisar los materiales de la semana, supervisión de agenda y tareas pendientes.
- Plan de Acción Tutorial: control de absentismo con asignación de 2 horas semanales para atención a familias -telefónica y personal- y 1 hora de coordinación de tutores de 1º ESO con el Departamento de Orientación y Jefatura de estudios. Para mejora de la convivencia y dentro del aula se puso en marcha el Proyecto “Contigo alcanzo la meta” con el objetivo de reforzar destrezas actitudinales individuales y grupales. El proyecto consistía en la superación de una serie de retos que eran valorados por los profesores y que les otorgaban puntos para clasificación de superación un ranking entre clases.
- Fuera del aula:
 - Tutoría individual fuera del aula con profesorado que ejercía tareas de co-tutorización en horas complementarias de dedicación al centro.
 - Participación en el Programa AÚNA para refuerzo de aprendizajes instrumentales fuera de la jornada lectiva (dos días a la semana en el instituto).

- Participación en el Programa de Taller de Cerámica coordinado por el Departamento de Orientación que cuenta con la colaboración de una ceramista local de la zona. Se deriva al alumnado de programas PAI y PPPSE para mejora de destrezas manipulativas, de psicomotricidad y actitudinales.

Suspensión de la actividad lectiva presencial

El 16 de marzo de 2020 el Gobierno de Aragón decreta la suspensión temporal de la actividad lectiva presencial por un período inicial mínimo de dos semanas. La Dirección del centro entrega a todo el alumnado el 13 de marzo una circular dirigida a las familias indicando que el profesorado, a partir de este momento, les hará llegar por medios digitales (correo electrónico, plataformas educativas o aplicaciones didácticas) las tareas de las materias. Durante este tiempo se realizará el seguimiento diario del alumnado por medios digitales.

Contacto con las familias y diagnóstico de accesibilidad:

El primer contacto con las familias se realizó por vía telefónica ya que el objetivo prioritario era conocer, lo antes posible, las condiciones familiares y de aprendizaje en las que el alumnado iba a realizar el confinamiento y su accesibilidad a dispositivos electrónicos, en especial, conexión a internet, disponibilidad de ordenador, tablet o teléfono móvil.

CONTACTO CON ALUMNADO Y FAMILIAS	
Correo electrónico de los padres	11
Teléfono móvil de las familias	12
DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS	
Dispone de ordenador	7
El ordenador debe compartirlo	3
Dispone de tablet	1
No dispone de ningún dispositivo	4
Accede a la plataforma y el correo a través del teléfono móvil	3
DIFICULTADES DE ACCESIBILIDAD	
Dificultades de conexión a internet	4
No dispone de aplicaciones de procesador de textos	4
No dispone de aplicaciones para descargar audiovisuales	4

Se solicitó a todas las familias un correo de contacto a través del cual se les harían llegar las instrucciones cada día; aquellas familias que no dispusieran de ordenador podrían acceder a las indicaciones a través del móvil.

Con los datos obtenidos se elaboró una tabla cuya información se trasladó al equipo docente y a la Dirección del centro durante la 1ª semana de confinamiento.

Medidas adoptadas:

- Solicitud de dispositivos electrónicos y mejora de conexión a internet a través del Servicio Provincial y a los ayuntamientos locales. Se consiguió hacer llegar un ordenador a una de las familias, pero no disponía de procesador de textos ni podía acceder a material audiovisual.
- Colaboración con los ayuntamientos locales para distribución de materiales en formato papel con punto de recogida: se enviaban los materiales para fotocopias, el ayuntamiento realizaba las copias y la familia las recogía en las instalaciones municipales.
- Coordinación diaria y semanal de tareas a través del correo electrónico y de la plataforma digital *Edmodo* donde se habilitó un aula virtual de Tutoría con las instrucciones de cada materia y profesor por semanas. La mayor parte de las familias accedían desde el teléfono móvil.
- Conexiones virtuales para tutorías y consultas de dudas con el alumnado y familias a través de *Hangouts*.
- Tutorías telefónicas semanales con todas las familias.
- Registro semanal de tareas realizadas y entregas para seguimiento individualizado.
- Refuerzo y seguimiento telefónico de la especialista de Pedagogía Terapéutica y de la Orientadora para atender al alumnado con dificultades de lectoescritura, que permanecía solo en casa

por cuestiones laborales de sus padres, alumnado con familiares enfermos o que alternaba residencia por padres separados.

- Alumnado voluntario para consulta de dudas: a propuesta de la delegada del curso establecieron un sistema de consultas por asignaturas a través del chat de un grupo de *WhatsApp*. Tres alumnas resolvían consultas y dudas sobre la realización de envíos y el recordatorio de plazos semanales.
- Priorización de los criterios de evaluación actitudinales y procedimentales: para la calificación de las tareas propuestas se priorizaron criterios como la regularidad de las conexiones y contacto con el profesorado, consulta de dudas, progreso semanal, resolución autónoma de envíos y consultas a través de medios digitales, demostración de destrezas en el uso de procesadores de textos, envíos realizados satisfactoriamente con retroalimentación de correcciones y resolución autónoma de dificultades. La mayor parte del alumnado enviaba las tareas a través de una fotografía realizada con el móvil.

Resultados de evaluación:

Se encuentran en el cuadro inferior. La junta de evaluación decidió de forma unánime la promoción de manera excepcional de un alumno aplicando las medidas de flexibilización, dadas las circunstancias familiares, de salud y de dificultad de accesibilidad del alumno que le impidieron seguir con regularidad los contenidos trabajados y dar continuidad a los progresos realizados en el segundo trimestre de presencialidad.

Valoración y conclusiones:

El confinamiento ha puesto a prueba la aplicación de las medidas ordinarias y extraordinarias de las que disponemos en los centros para que el alumnado más vulnerable progrese y se mantenga dentro del

CURSO 2019-20	PRESENCIAL		NO PRESENCIAL	
ALUMNADO 1ºESO PAI	1ºEV	2ºEV	3ºEV	EXTR
ALUMNADO CON 0 SUSPENSOS	4	4	7	0
ALUMNADO CON 1-2 SUSPENSOS	2	3	2	2
ALUMNADO CON 3 SUSPENSOS	0	1	0	0
ALUMNADO CON MÁS DE 3 SUSPENSOS	6	4	3	1
ALUMNADO DERIVADO A ABSENTISMO	0	0	-	-
ALUMNADO QUE PROMOCIONA	6	7	9	11
ALUMNADO QUE PROMOCIONA DE MANERA EXCEPCIONAL	-	-	0	1
TOTAL	12	12	12	12

sistema. La carencia de recursos y la falta de competencias digitales de profesorado y alumnado dificultaron enormemente la continuidad del proceso de aprendizaje iniciado durante el período presencial poniendo en evidencia algunas carencias significativas del sistema. En este caso, el teléfono móvil fue la herramienta de contacto más accesible y directa con las familias cuyas portavoces, las madres, tomaron la iniciativa de servir de enlace con la institución educativa.

La coordinación entre el profesorado que atendía a este grupo y el contacto previo de tutorización telefónica durante el período de presencialidad facilitaron el seguimiento individualizado con la totalidad del alumnado durante el confinamiento. No obstante, la brecha digital puso en evidencia una importante brecha social cuyas consecuencias todavía no han sido valoradas en toda su dimensión. Durante este curso la escuela pública sigue invirtiendo en costosos programas de material escolar, mayoritariamente en formato papel, que se complementan con la utilización de los recursos digitales de las aulas en su mayoría insuficientes y desfasados. Invertir en dispositivos electrónicos, en formación para su uso adecuado y conocer cómo afrontar la *didactización* de contenidos desde las etapas de educación primaria habría sido una respuesta más acorde con los tiempos que vivimos. A fecha de hoy, la semipresencialidad y los confinamientos “esporádicos” vuelven a ponernos a prueba cada día mientras esa grieta sigue haciéndose más y más grande.

Las instituciones educativas son los lugares de adquisición de competencias entendidas como aprendizajes imprescindibles para todos los estudiantes siendo esta la finalidad esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es la capacitación del alumnado en el desarrollo integral de conocimientos, habilidades y actitudes. En la nueva sociedad de la información y en un mundo altamente interconectado resulta imprescindible que la escuela se adapte a los cambios que plantea su relación con los medios y el mundo digital. La adquisición de conocimiento y su relación con la digitalización requiere un replanteamiento de las funciones del docente y de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la pandemia ha dejado al descubierto. Por ello, la alfabetización digital y la adquisición de competencias *mediacionales* adquieren prio-

ridad en la actualización de la formación del profesorado ya que información y conocimiento se encuentran externos al docente que deja su papel de transmisor para convertirse en transformador de conocimiento. Muchos docentes no han percibido las enormes consecuencias de estos cambios y siguen tratando los recursos tecnológicos como meras herramientas de trabajo sin profundizar en la necesidad de integrar estos cambios desde una perspectiva pedagógica y metodológica. Pero uno de los mayores retos que se le presentan al educador es la de capacitarse ante el acceso y tratamiento de la información, dimensión que afecta al ámbito curricular de las competencias clave y que exige la utilización de fuentes informativas diversas y en distinto soporte, más allá del libro de texto (impreso o electrónico). La alfabetización informacional (ALFIN)⁸ es uno de los mayores retos ante los que se enfrenta el educador superando el del analfabetismo digital (conocimiento del uso de los ordenadores y otros recursos digitales). Para el alumnado, carecer de esta formación puede convertirse en uno de los principales motivos de exclusión a corto plazo.

Si la formación continua era una necesidad para los docentes del siglo XXI, la competencia digital parece ocupar un primer puesto en el replanteamiento de los nuevos formatos de aprendizaje que cuestionan el papel que el profesorado debe desempeñar en este proceso. La competencia digital se convierte de pronto en un conjunto de habilidades y destrezas imprescindibles para todos los agentes de la Comunidad Educativa. Transversalmente afecta de lleno a la competencia aprender a aprender, a la competencia en autonomía e iniciativa personal y a la *competencia emocional*, que incomprensiblemente sigue sin formar parte de nuestro currículo oficial. Solo actualizando nuestras competencias profesionales en este ámbito podremos estar preparados para afrontar estos retos, sin embargo, ¿hasta qué punto la percepción del docente es consciente de este cambio? ¿hemos reflexionado sobre las consecuencias de este nuevo paradigma educativo y sus consecuencias metodológicas y pedagógicas? Este acceso al conocimiento a través de los dispositivos digitales necesita una urgente revisión de las metodologías y replantear la prioridad en la dotación de recursos para afrontar con éxito los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje donde se ha demostrado que el alumnado de inclusión queda en clara desventaja.

⁸ UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores.

Bibliografía de interés

- CACHEIRO, M. L. y SÁEZ-LÓPEZ, J. M. (2017). "¿Se puede producir un desbordamiento del profesorado ante las tecnologías?" En A. Medina, A. Herrán y M.C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 217-233). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GROS, B. (2018). "La evolución del e-learning: del aula virtual a la red". RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577/18099>
- TARABINI, A., (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Unicef, Comité español. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf
- TARABINI, A. y Bonal, X. (2016) (dir). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. Julio/2016. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. Disponible (08/08/13) en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>



El Colegio Público de Educación Especial *Gloria Fuertes*: compromiso educativo en tiempos de pandemia

Dolores Oriol Vallés

Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)

www.colegiogloriafuertes.es
ceeandorra@educa.aragon.es

***“El Colegio en el que nosotros y nosotras creemos
pretende formar personas para la vida.”***

Proyecto Educativo de Centro

El Colegio Gloria Fuertes de Andorra, Teruel, nace en 1982 y se nutre de cuatro aulas específicas, hasta entonces integradas en el Colegio de Enseñanza General Básica (EGB) contiguo, hoy denominado colegio público de Educación Primaria Juan Ramón Alegre. Desde su creación comparte distintos espacios -patio de recreo, polideportivo, etc. - y algunas actividades -culturales, eventos deportivos, celebraciones, actividades complementarias e inclusivas, etc. -.

Esta situación le aporta un carácter diferencial que pone de relieve un aspecto esencial de la integración escolar y social: la ubicación espacial. Los niños y niñas que crecen y también los profesionales de la educación conviven entre sí en un marco de normalización e inclusión.

El Centro atiende a alumnado con discapacidad intelectual de 27 localidades de la provincia de Teruel y de la Comarca de Caspe, que se trasladan diariamente en 9 rutas de transporte. El Centro imparte Educación Infantil, Educación Básica Obligatoria (EBO) y Formación Profesional, en las modalidades de Transición a la Vida Adulta (TVA) y Programa de Cualificación

Inicial (PCI). Asimismo, el Centro lleva a cabo programas de escolarización combinada con centros de Educación Infantil y Primaria, y también recibe determinados casos de niños o niñas para terapias específicas en régimen ambulatorio de los ámbitos de la psicomotricidad, fisioterapia y logopedia. El Colegio funciona como Centro de Recursos en las áreas de psicomotricidad y lenguaje y comunicación desde el curso 2005/2006.

Desde su creación, este Centro tiene establecida una amplia red de relación y colaboración con entidades, centros educativos e instituciones del entorno, con las que se participa en numerosas actividades que enriquecen la labor educativa y favorecen la inclusión social.

Este hecho unido a que, desde sus inicios, el equipo humano del Centro ha mantenido una coherencia en su línea pedagógica y en la organización y funcionamiento de este, ha favorecido la respuesta



educativa a las necesidades del alumnado en el complejo momento que estamos viviendo como sociedad.

El conjunto de profesionales, con el Equipo Directivo liderando el proceso, estableció en el mes de junio un exhaustivo Plan de Continencia que marcaría las líneas de trabajo y la organización del Centro en esta crisis sanitaria.

La complejidad de las necesidades que presenta nuestro alumnado requie-

ría de medidas muy concretas que asegurasen un proceso educativo lo más normalizado posible, en el que se mantuvieran la presencialidad en la enseñanza, los apoyos y atenciones específicas que requieren un contacto corporal: sesiones de fisioterapia, sesiones de psicomotricidad, atención a las necesidades de higiene y alimentación, entre otros. Para ello, en dicho Plan se articularon las medidas necesarias para garantizar la máxima seguridad de los alumnos y alumnas y de los profesionales que les atienden.

Para que este proceso haya sido menos complicado, el Colegio ha contado con la colaboración y el apoyo de las familias de nuestro alumnado. Ha sido fundamental. Han dado desde el trece de marzo, al igual que sus hijos e hijas, una lección de compromiso, esfuerzo y confianza en el Equipo Directivo y en las pautas y medidas facilitadas desde el Centro y desde las administraciones educativas y sanitarias.

El Colegio Gloria Fuertes es una escuela abierta a la comunidad y a la vida, comprometida con la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual. Como tal se ha visto obligada a poner en marcha todas las medidas que garantizasen la salud y máxima seguridad de su comunidad educativa.



Y en ese caminar que comenzó en marzo de 2020, nos hemos visto forzados a renunciar, de manera temporal, a principios educativos que han marcado nuestra historia: la autonomía personal y social como una base importante para la inserción en la sociedad de nuestro alumnado; las acciones inclusivas con otros centros educativos de la localidad de Andorra y con instituciones y entidades de nuestro entorno; la profundización en metodologías relacionadas con los proyectos emblemáticos como el Aula Multisensorial, la psicomotricidad, la educación artística o la comunicación; las prácticas inclusivas con el alumnado del CPEIP “Juan Ramón Alegre” en el tiempo del recreo; y la Formación en Centros de Trabajo en centros

ocupacionales, centros especiales de empleo y empresas ordinarias de alumnos y alumnas que se preparan para la vida adulta.

El Colegio de Educación Especial “Gloria Fuertes” de

Andorra está, una vez más, educando y formando para la vida, tal y como aparece en la introducción de nuestro Proyecto Educativo de Centro. Ahora la vida está sujeta a este maldito virus. Y en estos tiempos de pandemia hemos trabajado con el convencimiento de que, en el trabajo en equipo, con compromiso y responsabilidad, se asienta la respuesta a las necesidades de nuestro alumnado.

 **GOBIERNO DE ARAGON**
Departamento de Educación,
Cultura y Deporte
Colegio Público de E. E. “GLORIA FUERTES”



Tiempos pedagógicos con Covid-19 en la ruralidad

Alberto Cebolla

Maestro de Pitarque en el CRA Alto Maestrazgo (Teruel)

Muy buenas. A continuación vamos a intentar exponer de modo cercano, sencillo y riguroso nuestra vivencia en el aula de Pitarque con el Covid-19. Más concretamente en el periodo de confinamiento, desde el 13 de marzo hasta las vacaciones de verano, cuando, de repente, se paró el mundo, y con ello la escuela no virtual.

Para contextualizar nuestra experiencia y sentirla mejor, empezamos con la situación del aula. Nos encontramos en la localidad de Pitarque, en la comarca del Maestrazgo, Teruel. Perteneció al CRA Alto Maestrazgo, compuesto además por La Iglesuela del Cid, Villarluego, Fortanete y Cantavieja. Somos un aula unitaria con cinco alumnos, con edades comprendidas entre los 6 y 10 años de edad. Los cursos son 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Primaria.

Pitarque es un pueblo pequeño (viviremos unas cincuenta personas "a lo más" en todas las estaciones, menos en verano). Es muy bonito, enclavado en un valle aislado. Para llegar y salir, solo hay una carretera. Resumiendo, en la España deprimida demográficamente y digitalmente. Aun así, las virtudes y oportunidades que tenemos son las desventajas anteriores. Que estemos aislados en un entorno natural, rico y seguro, que seamos no demasiados pudiendo ser atendidos individualmente y nos permita tener comunidad educativa con todo el pueblo, y demás avatares del lugar y sus circunstancias, hace que podamos vivir una experiencia pedagógica privilegiada. Pues bien, con el Covid-19, de pronto, todo se fue al abismo.

Aunque parezca que aquí se acaba todo, pues no, "Hoy empieza todo" (un documental que recomendamos). Una cosa que nos caracteriza es nuestra *terquedad* y proactividad. Así intentamos que el tiempo de confinamiento fuese lo más similar a la realidad, ese fue nuestro mayor reto.

En cuanto al abismo mencionado, nos hizo replantearnos muchas cosas. Nos dimos cuenta de grandes caminos o direcciones a tomar, hiciésemos lo que hiciésemos. Y la más acuciante fue el "acompañarnos" en estas circunstancias, sentir y saber que no estábamos solos. Y todo ello aprendiendo, claro. Por ello, una piedra angular era nuestra salud emocional. Lo más importante en la escuela somos las personas, la comunidad educativa. Para ello decidimos tener una comunicación directa casi a diario y realizar proyectos de aprendizaje que implicaran a las familias.

Por un lado, poner en contacto durante tres horas al día a los alumnos entre sí. Para ello utilizamos las videoconferencias como canal. Nuestra intención no fue dar clases magistrales y seguir como si no pasase nada. Nuestra intención era mantener el vínculo y afecto entre los alumnos-amigos, teniendo que ser los protagonistas, junto a sus familias.

Respecto al desarrollo curricular, lo usábamos de modo proyectual, intentando interrelacionar áreas, cursos y familias. En cuanto al desarrollo de cada alumno, como veníamos haciendo, tenemos planes individualizados respecto a sus talentos e intereses en relación directa con el plan curricular por curso. Eso sí, también adaptado a las necesidades que



muestra cada familia para su mejor conciliación. Todo ello a partir de recursos digitales y cosas de casa.

Con las familias nos dimos cuenta de que tenían que ser la prolongación del cuerpo docente, hacer una improvisada escuela de familias. Con ellas hablamos casi a diario, compartiendo alegrías, temores, nervios, consejos... También aquí surgió una oportunidad. Las familias probablemente nunca habían estado tanto tiempo juntas y tan en contacto con la escuela, y eso había que aprovecharlo.

Respecto al equipo docente del aula de Pitarque (Patri, Laura, Marieta y Vick, maestras de diversas especialidades) también nos surgió una necesidad y oportunidad de crecer y mejorar en nuestra coordinación docente. Al principio fue un poco caótico, y poco a poco fuimos afinando y equilibrando los problemas. Normalmente se mandaban tareas quincenales a través de diversas plataformas digitales en modo de proyectos.

Así, a grandes rasgos, se ve las direcciones a tomar y retos a superar. Y para poder lograr todo ello, teníamos que ser eficientes y resilientes, ya que el tiempo corría y el shock nos pilló a todo el mundo en fuera de juego.

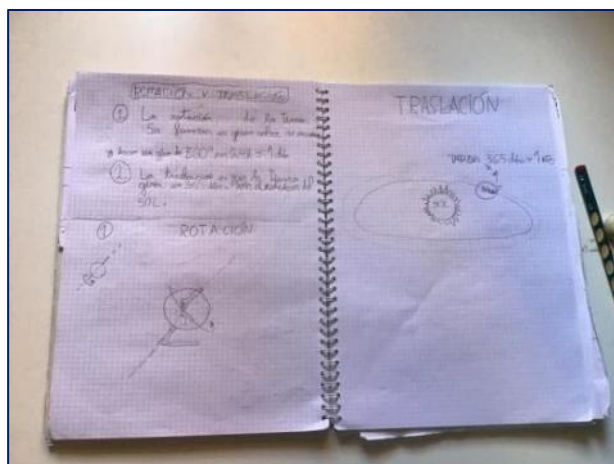
Para ello intentamos simplificar al máximo las herramientas de intercambio comunicativo de aprendizaje bajo unos criterios: que fueran asequibles, con disponibilidad inmediata, sencillos en su uso y motivantes para el alumnado.

Con estas premisas decidimos usar Zoom como canal de videoconferencia, el teléfono móvil para hablar, hacer videos, fotos, WhatsApp con las familias, Google como portfolio con varias de sus aplicaciones en línea, libro de texto como refuerzo en algunas familias que se sentían más cómodas, multitud de aplicaciones *online* para el desarrollo más curricular... y, sobre todo, proyectos comunes interdisciplinares en

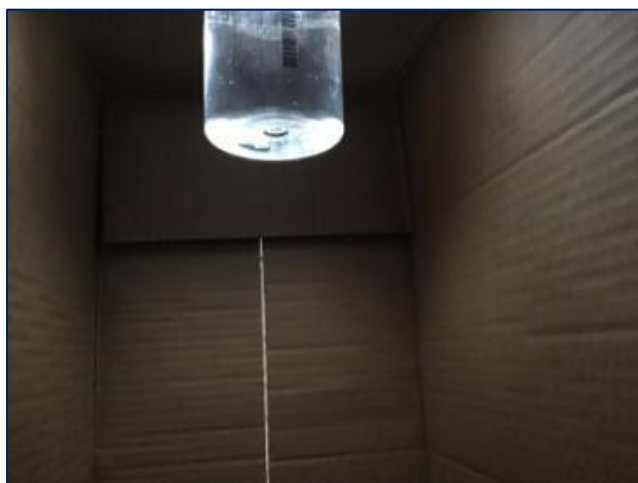
relación directa con sus estados emocionales, intereses e implicación de las familias. Todo lo anterior lo vamos a ver reflejado en los párrafos siguientes, donde mostramos experiencias llevadas a cabo.

Nota aclaratoria: todo lo hecho es gracias a una comunidad educativa mundial que ha puesto gratis y al servicio de las personas, como no debería ser de otro modo, su tiempo, conocimientos y recursos. Gracias a ellas y ellos hemos podido intentarlo. Así que gratitud infinita.

Sin tanta vuelta de tuerca, os mostramos lo que buenamente hicimos:



Proyecto Caja de Luz: en una de las conversaciones diarias a través del Zoom, surgió la duda de por qué la luz se comporta como tal. Entonces recordé tener un experimento que consiste en crearse una caja de luz. Y, además, un video de Camilo José Herrera, filántropo que se dedica a mejorar zonas deprimidas del mundo, el proyecto se conoce como “Un litro de luz”. Utilizamos este vídeo como engancho y vínculo hacia un perfil humanista y ecológico del conocimiento. Construimos una por familia (sólo se necesita una caja, botella, cuchillo o tijeras y pegamento) y nos dedicamos a observar y documentar cómo se comporta la luz y como algo tan simple como esto puede mejorar la vida de millones de personas. Lo vinculamos a los movimientos de rotación y traslación terrestre, a la parte emocional de las sombras y las luces en sus vidas, a cómo podemos mejorar el medio ambiente a



través de las energías limpias, a la acción social que podemos llevar a cabo a través de pequeños granitos de arena y lo bien que sienta.... Fue una gran experiencia compartida.

Este proyecto nos guio a otro, ya que les surgió la duda sobre personas que dedicaban su tiempo y esfuerzo a ayudar a los demás. Este proyecto consistía en investigar libremente a personas altruistas y compartirlo con los demás a través de un video. Después comentábamos que les sorprendía, que les gustaba, nuevas dudas que surgían de dichos personajes...que nos llevaba a indagar más y más y nos dio pie a estructurarlo con rutinas de pensamiento. También nos llevó a otro proyecto a partir de la inquietud que tenían de si ellos podrían hacer algo útil con material reciclado para otras niñas y niños, decidiéndose por un juguete. Con el área de música se extendió a la realización de un instrumento con material reciclado y tocar una canción con él.

Arquitecturas e Imaginarios: siguiendo las premisas que compartieron las escuelas de Reggio Emilia en su página web, en el apartado especial dedicado al periodo Covid-19, nos introdujimos en la observación de nuestras calles y pueblo. Ya que no podíamos salir, lo meteríamos dentro. Nos fijamos en tres proyectos: *Cabañas domésticas/ Pueblo dentro del pueblo/ Mapas de mi mundo: recuerdos e imaginarios del barrio*. Como era mucho que abarcar, decidimos realizar *Pueblo dentro del pueblo* y una versión propia de los otros dos con una *maqueta de su casa*, bajo sus puntos de vista y con elección propia sobre materiales y modo de realización. Respecto a la *maqueta de su*



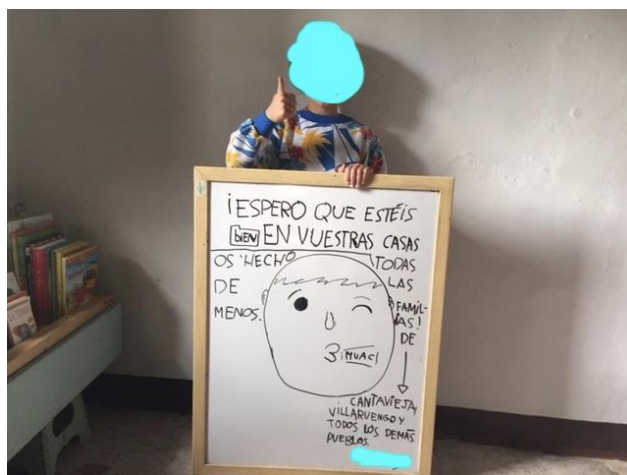
casa, como producto tenían que grabar un video explicando tanto el proceso de creación como la creación en sí misma.

Respecto a *Pueblo dentro de pueblo* seguimos el



proyecto tal y como lo explicaba Reggio Children. Cada uno tenía que dibujar sobre papel o cartón su calle. A partir de aquí y usando Google Earth, podían añadir lo que quisieran del mundo a su calle-maqueta. Explicar que como no tenían pericia en el manejo del programa, en algunas reuniones diarias de Zoom aprovechamos para enseñar su uso.

Primeramente y debido a mi iniciación, comenzamos por los tours temáticos que te proponen, eligiendo cada alumno uno de ellos. Una vez explorado y entendido, compartíamos el control de la pantalla, y así cada uno nos mostraba lugares del mundo que habían visitado, haciéndonos su tour y explicando lo que habían adherido del lugar a su maqueta. Dada la interculturalidad en el aula fue maravilloso como compartían los lugares del origen de sus familias.



Otra propuesta que surgió del alumnado fue enviarnos mensajes- videos de apoyo semanales. Las familias eran las encargadas de guiar y grabar los videos. En mi caso, como tutor, me encargaba de recopilarlos y compartirlos. También se usó esta fórmula para el día de convivencia del CRA con el resto de localidades. Lo importante era no perder el vínculo y sentirse acompañado.

A raíz de esta nueva línea de comunicación y aprendizaje fueron saliendo otras propuestas. Una de ellas fue un concurso fotográfico, en este caso relacionado con la primavera en Pitarque desde su movilidad reducida, claro está. Como tenemos suerte y la naturaleza invade el pueblo, no resultó difícil. Nos sorprendió lo motivante que les resultó y las curiosidades que les despertaron hacia la fotografía y su entorno. Esto llevó a una propuesta de fotografiar las multiplicaciones que les rodeaban dentro de sus casas. También fue retador y divertido.

Otra variante surgió cuando un alumno hizo un Stop-motion con legos y lo compartió con el resto. Uniendo este reciente interés con el área de lengua castellana, más concretamente con la actividad del Binomio Fantástico, de Gianni Rodari, mezclamos sus creaciones literarias con audiovisuales. Nos lo pasamos muy bien.

También surgió una iniciativa, que vimos en las redes sociales, de crear relatos audiovisuales mezclando los títulos de libros que tuviéramos por casa,



participando junto a la familia y compartiéndolos entre la comunidad educativa, claro está. Y como esta interrelación familia-escuela iba creciendo, decidimos hacer recetas en familia y compartirlas a modo de reto con las demás (ahora nos queda su extensión en el presente curso de hacer el recetario de las familias del cole de Pitarque).

No dejando el poder de las redes “locales”, decidimos realizar booktubers y lecturas compartidas, por no perder esa costumbre literaria que tanto nos gusta. Cuando llevamos unas semanas con este proyecto, descubrimos que la página de la editorial Kalandraka.Tv había realizado un espacio especial dedicado a la literatura infantil en tiempos de Covid. Diversos autores y lectores hacían de cuentacuentos y dejaban sus videos para poder ser disfrutados. Pasaron a formar parte de nuestras clases diarias vía Zoom. También continuamos haciendo nuestros diarios en diversos formatos, a elegir. Desde el más tradicional hasta el más digital, al estilo Avatar (la película), como definió un alumno.

Para ir concluyendo, al iniciar las sesiones de videoconferencias, usamos una app, el Mood Meter. Es una aplicación para el desarrollo de la inteligencia



furecido Estresado Impactado bánico Ardiente Asustado Lívido oso Enojado Aturdido Nervioso meado Molesto Desconcertado Agobiado uieto Sorprendido Tenso Preocupado ectado Afligido Molesto Aterrado aciente Irritado Aprensivo Ansioso liz Desanimado Decepcionado. Cansado ancólico Huraño Deprimido Infeliz gnado Aburrido Solo Triste Pesimista nado Incómodo Desconsolado Desanimado olado Deprimido Fatigado Agotado io Sin esperanza Sombrío Desilusionado	Vigorizado Extático Eufórico Dichoso Entusiasmado Contentísimo Inspirado Emocionado Sorprendido Excitado Orgulloso Satisfecho Optimista Alegre Agradable Juguetón Festivo Motivado Contento Entusiasmado Animado Empoderado Encantado Acomodadizo Sereno Agradable Agradecido Idílico Calmado Neutral Tierno Realizado Amigable Pensativo Tranquilo Satisfecho Simpático Sereno Equilibrado Acogedor Relajado Suave Cómodo Sere Tranquilo Despreocupado Armonioso Soñolien
---	---

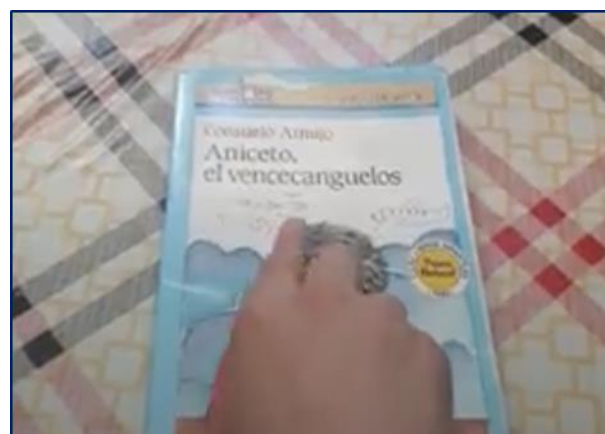
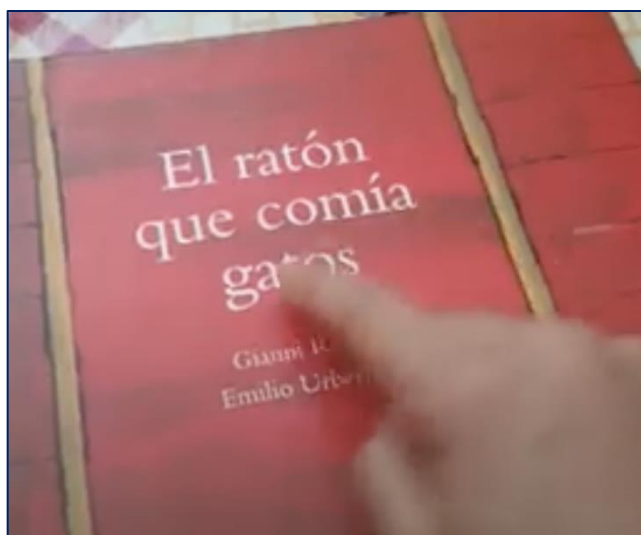
emocional. Actualmente tenemos la de Martín Pinos, “Con corazón y cerebro”. Consiste en poner unos 48 estados emocionales en 4 cuadrantes y 2 ejes. Un eje sirve para medir la intensidad emocional y el otro eje para el tipo de emoción. La actividad consistía en leer todos los estados emocionales y analizar cómo nos hemos sentido al leer cada cuadrante. Acto seguido, a nivel individual, elegir la palabra emocional con la que más se identifica en ese día y compartir lo que estime. Como actividad nos resultó muy útil porque

nos ayudaba a compartir y ponerle nombre a nuestros sentires diarios. Y a partir de esta actividad nos surgió la del “Coleccionista de palabras”, título cogido del libro de Peter Reynolds. Este proyecto consistió en hacer un diccionario con las palabras que tenían enganche emocional por lo que fuese. Seguimos a día de hoy con esta exploración de las palabras y las emociones.

Y hasta aquí nuestro tiempo confinado, a grandes rasgos. Tan solo un dicho africano para concluir:

“Ve solo y llegarás pronto, ve acompañado y llegarás lejos”.

Gracias por su atención.



Entrevista

José Ramón Olalla, maestro y peregrino digital: “A las innovaciones les falta algo esencial y es la evaluación. Se hace mucha innovación y poca investigación”

José Ramón Olalla creo que es uno de los grandes lujos que tiene la educación aragonesa. Y no tiene tantos. Para muchos docentes es un referente educativo importante. Es una persona muy vocacional, inteligente, conoce bien la escuela, es un apasionado tanto de la escuela rural como de la escuela pública, siente un profundo respeto por el alumnado y por los docentes. Ha colaborado con esta revista en varias ocasiones, en realidad, cada vez que se la he pedido. Es una persona generosa que ha participado en los principales proyectos educativos que se han puesto



en marcha. Y, aunque se jubila, no deja de trabajar para la escuela, formando y formándose.

Habíamos quedado en vernos y charlar un rato en torno a su experiencia educativa, pero la pandemia forzó el cierre de la ciudad de Zaragoza y tuvimos que vernos a través de *Jitsi* una tarde. Hay cosas peores.

José Ramón Olalla, maestro desde la primavera de 1984, peregrino digital desde entonces, obrero siempre; defensor de la escuela rural como enCLAVE de futuro y de la escuela pública, democrática y laica. Máster en informática educativa, título viejo ahora que navegamos de las TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación) a las TEP (del empoderamiento y la participación), pasando por las TAC (del aprendizaje y el conocimiento), una travesía reveladora de caminos para aprender enseñando en primaria, educación de personas adultas, secundaria, formación profesional, garantía social, formación del profesorado en competencia digital y, desde octubre, maestro (primero) jubilado (después); predicador del humanismo tecnológico donde, por encima del internet de las cosas, está el de las personas que cooperan y aprenden en red. Edutópico fundador y militante en otras aventuras que permitan tener los pies en el suelo y la cabeza en las nubes, ahora desde la red de la experiencia y otros artilugios. Convencido de que la educación es la mejor manera de escribir el futuro (incierto en vez de perfecto, pero, eso sí, imperativo y condicional a la vez).

<http://jr2punto0.blogspot.com/> @jrolalla (Instagram, Facebook, Twitter)

Muchos docentes te conocen como asesor en tecnologías digitales, pero me gustaría empezar preguntándote por la parte de tu experiencia profesional que más destacarías. Según tengo entendido has trabajado en casi todos los niveles y etapas del sistema educativo. Echando la vista atrás que destacarías de estos treinta y tantos años, quizá porque haya sido más gratificante.

Hay dos cosas fundamentales, que en realidad es una: las relaciones humanas. La gente con la que te encuentras, compañeros y compañeras de las que aprendes un montón. Realmente cuando entras a trabajar, todos somos unos pipiolos. Salíamos, en nuestros tiempos de la Escuela de Magisterio, ahora de la Facultad de Educación, pensando que lo sabíamos todo. En nuestros tiempos estaba de moda Freire, Freinet, y después Piaget, y pensábamos que con eso nos íbamos a comer el mundo. Pero llegabas a un aula y te encontrabas que no sabías por dónde tirar, y si vas tirando y avanzando es gracias a la gente que tienes alrededor.

Y luego, el alumnado. En primaria he trabajado poco tiempo, he trabajado fundamentalmente con gente más mayor. Una época en secundaria, pero, aunque empecé en primaria, mi primer destino serio fue en adultos. Y de ellos también aprendes mucho. Recuerdo que con uno de los grupos que tenía, yo era el más joven, fíjate si me podía enseñar aquella gente que venía a sacarse el graduado escolar. Entonces, por ejemplo, había muchos hombres que no tenían el graduado, que era lo que se había puesto en ese momento como exigencia con la EGB; tenían el certificado de estudios primarios o el certificado de

escolaridad. Para muchos puestos de trabajo el graduado era una exigencia. Con ellos aprendí mucho también, cada uno tenía sus motivaciones, sus problemas, y te los traían al aula.

Me quedo con los alumnos, de los que aprendes mucho, de los adultos y también de los chavales. En adultos también tenía jóvenes procedentes del fracaso escolar y en secundaria trabajé en las UIEE (Unidades de Intervención Educativa Específica) y PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial). Y ahí también aprendes, que... jo, cada uno viene cargado con su maleta, alguno lleva una maleta tremenda. Son unos supervivientes. Muchas veces cuando se habla de fracaso escolar, nos quejamos, pero el equipaje que llevan algunos alumnos que identificamos con el fracaso, digámoslo así, es tremendo. Bastante tienen con sobrevivir.

En el primer sitio que trabajé fue en Mallorca. Como el primer año que aprobabas oposiciones no te daban trabajo, me fui a Mallorca que allí necesitaban maestros. Llegué a un colegio pequeño, incompleto, de un pueblo de playa, y no sabía cómo hacer. Gracias fundamentalmente a dos de las cuatro compañeras que tenía, salí vivo de allí. Supongo que le pasa a todo el mundo que empieza en un colegio.

Cuando te dedicas a la formación y vas viendo a la gente que llega nueva, te das cuenta que cualquier mano que les echas, siempre es bien recibida.

Háblame de tu paso por las UIEE y los PCPI. Suelen ser cursos afectados por las desigualdades sociales, con un alumnado disruptivo, poco motivado o incluso con un cierto rechazo al sistema educativo.

Eso también tiene su historia, no te creas. He estado trabajando en formación en dos periodos. Hubo un momento en que las circunstancias no eran las mejores, se rumoreaba que los centros de formación del profesorado se iban a cerrar. De hecho, los medio cerraron al año siguiente. Entonces, me planteé volver al aula. Pero en vez de volver a mi destino, que era el centro de adultos, después de haber estado predicando tanto tiempo, primero con el *Ramón y Cajal*, y después con *Escuela 2.0*, me planteé... y si todo esto no sirve para nada y si todo esto que he ido contando a la gente es imposible.

Entonces dentro de la zona próxima a Calatayud, estaba el IES Zaurín de Ateca, con los que me llevaba muy bien, y me fui a hablar con su director, Juan Carlos, y le hice una propuesta: si me dejase ser el coordinador *Escuela 2.0* en el instituto, pido una comisión de servicios en el concursillo y me voy con vosotros. ¿Estás seguro? Mira que como serás el último que llegues, te va a tocar algo de sociales, pero te tocará sobre todo UIEE, PCPI, que además son tela este año. Si me vas a dejar lo otro, sin problemas.

Me dejaron. Era el coordinador de *Escuela 2.0*, me encontré con 200 mini ordenadores en dos palés que no se habían abierto y pusimos en marcha todo el tinglado. Éramos uno de los pocos institutos en los que los chavales se llevaban los ordenadores a casa, le llamamos Zaurín 2.0, y resultó bastante bien.

La idea era probar mi propia medicina, ver si era posible y si funcionaba. Y fue posible y funcionó. También funcionó con el alumnado de la UIEE que eran de segundo de ESO.

No cambio estas experiencias por nada. Estuve dos años con ellos en la UIEE, en el PCPI y en un curso de segundo de ESO. En segundo había chicos muy majos, me llevaba muy bien con ellos y con algunos he mantenido relación incluso durante sus estudios universitarios. Pero, los que más se alegran cuando nos vemos por la calle, son incapaces de pasar de largo sin decirte alguna cosa, son estos otros. Conseguirás que se reintegren en el sistema educativo o no, pero el trato, que muchas veces es lo que necesitaban... porque un crío que lo ha tenido muy fastidiado durante toda su vida que alguien lo considere, lo escuche, lo trate bien, eso lo agradecen mucho. Los otros, comparados con estos, son unos privilegiados porque todo el mundo los tiene en consideración y los trata bien.

Como la parte de formación profesional que hacían era de hostelería, te los encuentras trabajando y es una pasada porque yo sigo siendo "el profe". Supongo que esto le pasa a la mayoría de los maestros que han estado con críos.

El otro día el alcalde de Calatayud (aquí aún tienen la costumbre de darnos una placa a los docentes que nos jubilamos) explicó que él se había dado cuenta de lo importantes que éramos los docentes para los chavales cuando hiendo con su hijo, que ya es mayor, por Zaragoza, se encontró con una antigua profesora del instituto y casi perdieron la mañana. Se liaron a hablar y no acababan. Entonces, dijo, me di cuenta de lo importantes que sois.

Otra de tus pasiones educativas a la que has dedicado mucho tiempo y esfuerzo es la escuela rural. No sé si fue antes la

vida rural que la escuela o al revés. ¿Cómo ves en estos momentos la escuela rural? y ¿cómo ves el problema de la despoblación?

Mira depende mucho de los territorios, la pervivencia de la escuela rural está vinculada a la supervivencia del territorio. Hablamos de algunas comarcas, por ejemplo, en nuestro entorno, la comarca de Daroca está en la UCI demográfica. Sí, hay un instituto, un par de escuelas abiertas, el CRA de Used por arriba, pero si no tienen un desarrollo un poco más fuerte va a ser muy complicado mantenerlas porque no va a haber niños. En otros sitios se están produciendo retornos, dos, tres niños que vuelvan a un pueblo regeneran la escuela.

Sí que creo que la pandemia es una buena oportunidad para el medio rural en general, el problema es que cuando pase volveremos a estar en las mismas, la gente querrá volver otra vez a las ciudades.

¿Y las posibilidades que está propiciando la pandemia?

Mira, siempre que he podido, he impulsado el trabajo con mis alumnos a distancia. En un instituto rural como el de Ateca, si quieres trabajar por proyectos y

además quieres que los grupos no estén formados por chavales del mismo pueblo, porque interesa que se mezclen, pues no lo puedes hacer. El de Ibdes no se puede ir a Moros... Sin embargo, se pueden usar herramientas para comunicarse a distancia, sobre todo en un instituto que recibe alumnos de muchos pueblos. Nosotros las usábamos, incluso habilitamos procedimientos, el crío que no tenía internet en su casa se iba a la escuela de referencia, de la que al fin y al cabo acababa de salir, y pudiera utilizar el internet. Hubo pueblos donde la biblioteca municipal tenía configurada una wifi para que los críos con sus minis pudieran conectarse.

Así podían hacer trabajo en común. En Sociales trabajábamos mucho sobre el entorno, si quieres investigar sobre el terreno, tienes que trabajar fuera de clase. Eso implica ir a entrevistar a una abuela o hablar con el alcalde, o tomar unas fotos de los frutales del pueblo e intercambiar información con otro compañero, por ejemplo, de Ariza, porque allí no hay perales, pero hay otros árboles.

Para eso el trabajo virtual es extraordinario. El problema que



tenemos es que la tecnología siempre asusta un poco. Oyes eso de que: los ordenadores nos van a sustituir... pero si estamos hablando que la educación es fundamentalmente emoción, no nos van a sustituir nunca, los ordenadores son principalmente una buena herramienta.

Utilizar sistemas que puedan sustituir la presencialidad da un poco de miedo. En realidad, no es sustituir, es añadir. Si te interesa que venga alguien a dar una charla y no puede venir, puede estar a través de un chisme como estos, y hacer una videoconferencia y estar hablando con los chavales. De hecho, ahora se están dando cuenta de eso y no pasa nada.

Durante 17 años has sido asesor y formador del profesorado. Especialmente en herramientas TIC. Cuéntanos porque diste este paso y cómo ha sido esta experiencia que prácticamente ha ocupado la mitad de tu carrera profesional.

El centro de profesorado de Calatayud tenía una plantilla más o menos estable, pero un año se fueron todos. Entonces el anterior asesor TIC que había, que me había dado algún curso, me preguntó ¿te apetecería venir? Solo se quedó la que acabó siendo la directora y entramos un equipo completamente nuevo. Él decía que me veía capaz para desempeñar la asesoría.

Mi planteamiento era muy diferente al de otros compañeros que eran más tecnológicos. Yo incidía más en el aspecto pedagógico de las TIC. Entonces, recuerda que se daban muchos cursos de procesador de textos, de hoja de cálculo, de base de datos... Yo insistía en lo que sabía, en utilizar las TIC para... El procesador de textos desde un enfoque

de lecto-escritura, las bases de datos con la geografía humana. Era buscarle un sentido a las TIC, lo que no se trataba era de aprender una tecnología por aprenderla. Ahora tiene más sentido, pero entonces no, porque entonces estaba muy lejos todo este concepto de ciudadanía digital. Ahora las TIC sí que tienen que ser un contenido curricular.

Ahora la gente está como loca con los robots. En aquellos tiempos había una herramienta que se llamaba Logo, que era pura lógica, pura robótica: gira a la izquierda, avanza, retrocede...

Siempre les decía, soy el más torpe de los asesores TIC. Muchas veces me tenían que ayudar a configurar una red. Mi punto de vista era más pedagógico, más metodológico. La verdad es que he aprendido mucho.

En las primeras Jornadas TIC que se hicieron en Aragón, que fueron en Teruel se trajo a Myriam Nemirovsky y ella decía, de una manera muy radical... yo no necesito aprender informática, cuando necesito algo llamo a un amigo y le digo tengo que hacer esto... Sí, pero no, tienes que tener una competencia digital para saber que eso que quieres se puede hacer con alguna herramienta, aunque no sepas cuál. Nos sonaba raro lo que ella decía, pero al final ha acabado teniendo razón.

Hace unos años Pilar Baselga, Pilar Polo y yo pensamos una cosa que era *Leer y escribir con las TIC*. Incluso hicimos un CD de cómo aprovechar el Word para leer y escribir. Cuando predicábamos ese tema y hacíamos presentaciones, una de las primeras cosas que enseñábamos era el síndrome de Windows: Si tocas algo se estropea. Entonces la gente hablaba en

tercera persona, el ordenador ha hecho esto... Y siempre se le contestaba: algo habrás tocado. Eras como un hechicero. Si lo piensas, ha costado tiempo conseguir que la gente se sintiera cómoda con las TIC.

Cuando apareció la web.0 con herramientas amigables que permitían colaborar y compartir... todo cambió. Hoy hablamos de competencia digital del docente ¿Qué debe saber un docente del siglo XXI para desenvolverse en las aulas? Esa competencia es igual hoy para un docente de infantil que de FP. Luego tú sabes hacer páginas web y el otro sabe hacer otra cosa más, pero las herramientas básicas son las mismas.

Has sido también un dinamizador importante de Utopías Educativas con Gaspar. Cuéntanos cómo surge *Edutopía* y cuál ha sido su principal aportación.

Espero no revelar ningún secreto, aquello surgió en una comida. Cuando empezó lo que se llamó el programa Ramón y Cajal nos juntamos un equipo muy conjunto. Ahora que estamos prácticamente todos jubilados menos dos nos seguimos viendo, incluso nos vamos de viaje. Era un equipo potente y en una comida en la que nos juntamos los que se habían ido y los que seguíamos... apareció Gaspar. Yo creo que fue el mismo día que le dijeron que no seguía en el CATEDU. Y nos dimos cuenta que, con la nueva administración educativa (ya empezaban con los recortes), todo lo que habíamos hecho se acababa. Se acababa el Escuela 2.0, las Jornadas TIC... y así fue.

Entonces nos planteamos una alternativa. Ya que no nos van a juntar para compartir las experiencias porque no les interesa o porque su idea es otra, vamos a

montarnos un foro para compartir. La primera vez, en 2013, lo hicimos en el centro Joaquín Roncal y fue un exitazo. Participó mucha gente y se presentaron muchísimas experiencias, además muy potentes y muy consolidadas... Lo que hablamos, es verdad que muchas veces son experiencias de francotiradores, individuales y no de centro que son las que verdaderamente dejan huella.

Ahora sigo echando una mano a la nueva junta directiva, encabezada por Marta Ciprés. Este año no se ha podido hacer... Desde dentro a veces dices: este andamio ¿cómo se puede sujetar? Porque es todo un andamiaje de voluntariedades y solidaridades. De los ponentes solo ha cobrado uno, a los demás les hemos pagado el viaje y justo nos ha llegado. Gaspar ha estado siempre al pie del cañón y empleando mucho tiempo. Un equipo fiel le hemos estado ayudando durante el año y otros se volcaban durante las jornadas.

Los docentes trabajamos un poco así. Estamos acostumbrados a echarnos la mochila al hombro, cogerse a los críos y venga vámonos de excursión y ya está. ¿Cómo empezó lo de los tablets? En una remota aldea, como diría Astérix, llamada Ariño donde estaba José Antonio Blesa, que se le ocurrió meter contenidos en ordenadores. La idea fue suya, aunque luego se la compró alguien, la Consejera, y aquello tuvo su evolución. Como otras tantas cosas que no compró nadie y han caído en el olvido.

¿Qué piensas de la innovación educativa? Ha

sido un sueño, una realidad, un quiero y no puedo...

Para empezar a las innovaciones les falta algo esencial y es la evaluación. Se hace mucha innovación y poca investigación, es decir, se pone el énfasis en cambiar cosas, pero no se hace un estudio serio de si esos cambios producen un aprendizaje más rico. Hay muchas innovaciones de salón. ¿A qué estamos volviendo? ¿Al Aprendizaje basado en Proyectos? Es que estamos hablando de algo que es de principios del siglo XX o incluso de finales del siglo XIX. Me parece muy bien, a mí me encanta trabajar por proyectos, pero ¿eso es innovar?

Yo creo que hay que aplicar el principio de la pedagogía del sentido común. Hubo un momento en que se puso de moda el constructivismo. Es verdad que ha dejado un poso estupendo, pero había gente que era constructivista como si fuera del Atlético de Madrid, constructivistas militantes.

Yo soy más ecléctico: me sirven los proyectos, lo aplico, pero no lo aplico siempre, hay cosas que con un aprendizaje tradicional funcionan bien, pues lo mantengo. Yo puedo medir el patio para trabajar el Sistema Métrico Decimal, de acuerdo, pero no

puedo estar todo el tiempo midiendo el patio para trabajar otros conceptos matemáticos, a veces más abstractos.

Los proyectos están muy bien, el cooperativo está estudiando, pero... Somos capaces de montar un congreso para diferenciar entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Cuando yo llegue a la educación, los colegios estaban en mesas agrupadas y poco a poco las mesas se fueron poniendo en fila. Parecía que tuvieran vida propia. Y ahora poco a poco están volviendo otra vez a colocarse agrupadas. Es un vaivén.

En clase nos sirve lo que nos sirve con el alumnado que tengo en ese momento, con las circunstancias que tengo, si estoy en un pueblo, en una ciudad, en un barrio, si tengo mucha diversidad...

Innovar está muy bien, pero hay que pensar ¿esto enriquece el aprendizaje? ¿esto les sirve a mis alumnos? mis alumnos después, con esto ¿van a poder seguir? A Juan Antonio de Alpartir siempre le preocupaba mucho qué pasaba con sus alumnos cuando salían de Alpartir y se iban al instituto. El sí ha hecho un seguimiento de eso. Y la conclusión es que no van peor que los demás. Pues ya está, se trata de eso, que trabajen a gusto

y lo aprovechen, aprendan y se diviertan, se emocionen, convivan... y luego no vayan peor que los demás.

Lo importante son las herramientas. Nosotros venimos de un sistema absolutamente tradicional y a lo mejor hemos querido ser muy participativos, partidarios de los proyectos y el cooperativo, como reacción a lo tradicional.



Pero tampoco es que hayamos salido un deshecho, hemos ido capeando, muchas veces hemos aprendido por nuestra cuenta... Yo tuve un maestro mutilado de guerra en primaria y yo creo que me hice maestro un poco por oposición, como diciendo, tan malo no se puede ser, algo hay que hacer. Yo era de la Enciclopedia Álvarez, tú ya serías de la EGB. La gran virtud de las fichas, que ahora seguramente nos parecerían horribles, y de los libros de consulta es que obligó a los maestros y maestras de aquella época a hacer una cosa diferente, que no era aprenderse la lección de memoria y recitarla todos los días, *par coeur* que dicen los franceses, como unos papagayos.

En un libro de Jordi Serra i Fabra, no conocía su faceta de autor de novela negra, solo lo conocía como autor de novela juvenil, en la dedicatoria decía algo así como "A todos los maestros que no me enseñaron nada porque de ellos aprendí mucho".

Yo cuando salí del pueblo me fui con 10 años interno. Un día estábamos en clase de lengua leyendo el cuento de Delibes *El pueblo en la cara*. En un momento determinado le dice un personaje a otro: llevas el pueblo escrito en la cara. Y al profe de Lengua no se le ocurre otra cosa que decir: Como Olalla que lleva el pueblo escrito en la cara. A partir de entonces lo odié. Yo solo quería volverme a mi pueblo, con 10 años que te digan eso. No leí a Delibes hasta mucho más tarde, me dejó marcadísimo.

Si algo destacaría yo de tu trabajo es que has escrito mucho, lo cual no es habitual entre los docentes aragoneses. Has escrito mucho sobre educación (artículos, materiales didácticos, memorias, blogs...) y creo que has

aportado reflexiones muy interesantes. Vas a continuar escribiendo sobre educación

Escribir me gusta mucho, además lo necesito, pero cuando no me puedo callar, necesito a alguien que me marque plazos, es que soy muy anárquico.

Cuando me quedaba un año para jubilarme, quería escribir una historia escolar de mi vida cada día. Me puse... pero luego el confinamiento y tuve que dedicar todas las horas a otras cosas. Menos mal que Enrique García Pascual, con el aniversario de los 175 años de la Escuela de Magisterio y la exposición, me pidió que adelantara memorias. Escríbeme tus vivencias en Magisterio. Si no cuando llegues a esa época, que no hubiera llegado, ya se habrá acabado la exposición. Si adelantas colgaré algo. Recuerdos llaman a recuerdos, había cosas que tenía absolutamente olvidadas. Incluso me compré varias versiones de la Enciclopedia Álvarez.

Cuando empezamos a trabajar con *Leer y escribir con las TIC*, que antes te comentaba, me di cuenta de que en la escuela (a veces la gente me mira mal por lo que digo) escribimos demasiado. Sí, en la escuela se escribe mucho. Una redacción de 20 líneas. Puñetas, escribe un *tuit*, porque en 140, ahora 280 caracteres, primero te va a resultar más fácil corregir y después mucho más fácil cuidar el estilo. Contar una historia en 280 caracteres es mucho más complicado que en una redacción de 20 líneas, pero le puedes dar muchas más vueltas hasta que desarrollas la idea.

Fui a un curso una vez con una maestra de Andalucía que trataba el tema del maestro como modelo lector y escritor. A mí

siempre me ha parecido fundamental, los niños no pueden apreciar el aprendizaje de la escritura si tu no escribes. Y no aprecian el aprendizaje de la lectura si no te ven leer. Esta mujer lo que hacía era ponerse en la pizarra a escribir ella, antes que lo críos, cuando hacía algún ejercicio de escritura. Y ella siempre reflexionaba en voz alta sobre sus procesos mentales que le llevaban a escribir una cosa y no otra. Así es como se aprende. Fíjate que en la escuela enseñamos a escribir teóricamente, pero no enseñamos el proceso de escribir. Corregimos las faltas de ortografía, de vez en cuando, aquí no va una coma y esto lo podías haber dicho de otra manera... pero 25 niños con 20 líneas para corregir es imposible hacerlo todos los días.

Ese proceso mental que nos lleva a escribir así, este adjetivo, ponerlo delante o detrás, a conjugar el verbo de esta otra forma, a desarrollar una idea de otra manera, usar una subordinada o una coordinada... eso es fundamental para escribir. A lo mejor en clase de Lengua nos hemos dedicado demasiado al tema gramatical y muy poco al tema comunicativo.

Una vez un inspector me dijo: enséñame la programación de Lengua. Se la di y dijo, pero ¿esto qué es? Un taller de radio. Es lo que vamos a hacer durante todo el curso. Aquí vamos a trabajar todo. Es que no tiene mucho sentido andar haciendo análisis sintáctico, morfológico sino está relacionado con un objetivo. El fin es expresarse, comunicarse, no es aprobar la selectividad y hacer un análisis sintáctico que lamentablemente ahí sigue. Hay que cuidar más la calidad de lo que se escribe.

Fernando Andrés Rubia

Aulas virtuales y un superhéroe para acabar con la Covid 19

Jesús Calavia Traín

Maestro de 1º de Primaria del Colegio Santo Domingo de Silos de Zaragoza

El pasado 13 de marzo, creo que nadie jamás podrá olvidar dicha fecha, la población española recibía la noticia de que en nuestro país comenzaba el “Estado de alarma”, algo que era desconocido hasta la fecha para la mayoría de la ciudadanía española, pero que nos hacía presagiar que esta nueva situación iba a acarrear una serie de cambios importantes en nuestras vidas. Podríamos estar hablando, debatiendo, e incluso, discutiendo durante largas horas, las consecuencias que tuvo el decreto de dicho estado y las medidas adoptadas para hacer frente a la ya conocida como segunda ola de la pandemia en la que estamos inmersos, pero me centraré únicamente en un ámbito, muchas veces descuidado y maltratado hasta la fecha, como es la Educación. Bajo mi punto de vista, ese día fue el inicio de una nueva etapa para nuestra comunidad educativa.

A partir de ese fatídico viernes, en tan solo dos días, los docentes tuvimos que rehacer todas nuestras programaciones, “inventar” un nuevo sistema educativo llamado “teledocencia” y buscar soluciones para dar respuesta al gran reto que nos lanzaba este inesperado virus ¿Cómo vas a motivar a tu alumnado durante todos estos meses si solo los vas a ver a través de un dispositivo digital?

Fueron tres meses de intenso trabajo diario, de Fueron tres meses de intenso trabajo diario, de videollamadas, de cursos para reciclarnos en una competencia digital que algunos (como es mi caso)

teníamos algo oxidada y de quebraderos de cabeza para continuar con un proceso de enseñanza-aprendizaje que pudiera atraer al máximo la atención de nuestro alumnado. No olvidemos que para los niños y niñas de Educación Primaria no ha tenido que ser nada sencillo continuar con el curso escolar desde su casa alejados de todos sus amigos y amigas.

Pasado este atípico tercer trimestre y un verano más que necesario, (siempre lo es, pero quizás este año, lo era un poco más) afrontábamos un nuevo curso escolar 2020-2021 repleto de incógnitas. ¿Cuánto tiempo permaneceríamos abiertos? ¿Adiós al trabajo cooperativo con la importancia que había cobrado en nuestro día a día? ¿Cómo le explicas a un niño o niña de 5 años que no puede tocarse la cara ni abrazar a un amigo o amiga que lleva cuatro meses sin ver?



Me quedo con una frase de Steve Jobs que dice *“La única manera de hacer un gran trabajo, es amar lo que haces”* Si por algo nos caracterizamos los maestros y las maestras es por nuestra vocación hacia esta profesión y por el amor que tenemos hacia nuestro alumnado. Por lo tanto, ni una pandemia mundial podía quitarnos la ilusión de comenzar un curso tan extraño.

En el colegio Santo Domingo de Silos, en primero y segundo de primaria, siempre hemos tenido una mascota en el aula que un niño o niña de la clase se llevaba a casa cada viernes para poder contarnos posteriormente las distintas experiencias que había tenido con ella a lo largo del fin de semana. Al resultar imposible llevar a cabo dicha actividad, ya que debíamos evitar compartir materiales, consideramos una buena opción establecer como hilo conductor la creación de una mascota virtual y, de este modo, poder desarrollar todos los aprendizajes del curso.

Nuestra mascota virtual se llama “Covidín” y vive en un planeta llamado Superplanet. Un día, recibió una llamada inesperada informándole que había sido el elegido para acabar con el Coronavirus. Para poder derrotarlo, Covidín necesita conseguir todos los superpoderes (estos, están relacionados con los síntomas que provoca el coronavirus): no perder el sentido del olfato y del gusto, que nunca más le duela



ni la tripa ni la cabeza, no tener nunca fiebre y tener las manos limpias para siempre. Una vez que consiga todos los superpoderes, Covidín deberá recorrer el mundo, curando a los distintos países que conforman nuestro planeta. Para ello, tendrá que contar con la ayuda de nuestros alumnos y alumnas de primero de primaria y así lograr vencer para siempre al Covid-19.

Cada lunes, las cuatro clases del curso reciben un vídeo de Covidín con el reto que deben superar esa semana. Por ejemplo: aprender palabras con los distintos fonemas que estemos trabajando en ese momento, aprender cuáles son los cinco sentidos o saber ordenar correctamente una secuencia de números. De esta forma, nuestros niños y niñas ya saben lo que deben trabajar durante toda la semana si quieren conseguir el siguiente superpoder. Finalmente, cada viernes, Covidín

vuelve a enviarnos un vídeo en el que nos lanza un desafío. Por ejemplo, entre toda la clase debéis decir diez palabras que lleven el fonema “L”. Si son capaces de superarlo, consiguen el superpoder o salvan una parte del planeta. En mi opinión, es extremadamente gratificante ver las emociones que expresan mientras ven el vídeo y al mismo tiempo, poder observar cómo van alcanzando los distintos aprendizajes propuestos para este curso a través de la creación de este hilo conductor.



Además, al final de la clase tenemos puesto en el corcho a nuestra mascota (hecho con cartulina) y vamos poniendo los superpoderes que va consiguiendo.

Covidín es una mascota muy simpática y que durante su viaje va conociendo a muchos personajes que son muy conocidos entre nuestro alumnado: los minions, Spiderman, Superman, Lady Bag y un sinnúmero de personajes que despiertan una sonrisa entre nuestros niños y niñas cada vez que los ven junto a Covidín.

Otro aspecto importante de este curso es que, estamos llevando a cabo la realización de aulas virtuales cuando el grupo está confinado. Durante el mes de octubre, por desgracia, mi clase ha tenido que estar dos veces confinada debido a dos casos positivos que ha habido en el aula. Al igual que en los meses de marzo, consideramos que teníamos que desarrollar una manera de llevar a cabo la enseñanza durante unos días de una forma que fuera extremadamente motivante para ellos.

Por lo tanto, cada uno de los nueve días que no hemos podido asistir al aula, les presentaba un aula virtual en la que me podían ver en forma de avatar en un sitio distinto cada día (aula decorada con elementos que les gustan, gimnasio o casa del terror de Halloween son algunos ejemplos) y a través de la cual les lanzaba lo que quería que hicieran.

En cada presentación, alterno actividades que quiero que realicen de los libros que usamos diariamente, así como, distintos juegos interactivos para asentar determinados aprendizajes. Si eran capaces de superar cada juego, obtenían una recompensa como: los cromos de algunos de sus profesores o el diploma de final de semana por haber trabajado tan bien a pesar de no estar en el aula.

He comenzado este artículo expresando que los maestros y las maestras nos enfrentábamos ante el gran reto de motivar a nuestro alumnado y que, como nuestro querido Covidín, nos teníamos que poner la capa de superhéroes para poder dar respuesta a todos estos problemas que día tras día nos va deparando este inestable curso escolar en el que estamos inmersos.

A nivel personal, considero que, aunque sea difícil sacar una lectura positiva de este año, esta situación nos ha permitido a gran parte del profesorado,



desarrollar una competencia que va a resultar fundamental en el devenir de la educación, como va a ser la competencia digital. Vivimos en un mundo en el que lo digital nos rodea y, personalmente, creo que nos debemos aprovechar de todos los recursos que nos ofrecen las herramientas digitales para, continuar motivando a nuestros alumnos y alumnas día tras día y para que sigan desarrollando todas sus habilidades.

Puede que este 2020 haya marcado un antes y un después en la educación. A pesar de ello, lo que siempre permanecerá igual, es que el profesorado debe seguir buscando nuevos métodos diarios y reciclarnos continuamente para seguir despertando ese interés y esas ganas por aprender entre los verdaderos protagonistas de este proceso de enseñanza-aprendizaje: nuestro alumnado.

Jackotareas a domicilio

Esther Y. Aguirán Navallas

Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad de EOEIP de Fuentes de Ebro (Zaragoza)

Introducción

El Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (EOEIP) de Fuentes de Ebro, atiende a las comarcas: “Campo de Belchite” y “Ribera Baja del Ebro” y a dos localidades de la Comarca de los “Monegros”: Farlete y Monegrillo, y 6 localidades de la Comarca de Zaragoza: Fuentes de Ebro, El Burgo de Ebro, Mediana de Aragón, Osera de Ebro, Villafranca de Ebro y Nuez de Ebro. Toda la zona está muy influenciada por la “cercanía” a la ciudad de Zaragoza.

A nivel económico, existen muchas diferencias entre las diferentes localidades, puesto que las zonas industrializadas se concentran básicamente en El Burgo de Ebro y Pina de Ebro y en las localidades de la comarca Campo de Belchite escasea la industria, apenas existen un par de grandes empresas, siendo la pequeña y mediana empresa lo que predomina, así como la agricultura y la ganadería

En relación a la población también existen muchas diferencias entre localidades; algún centro pierde alumnado cada curso escolar y en otros no ocurre eso, incluso, algún curso se gana alumnado.

El EOEIP lo forman cuatro componentes, de las cuales tres son orientadoras y una Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC).

Características del municipio y del centro

El nivel socio- cultural de la población es medio, apreciándose un interés

de las familias para que sus hij@s estudien. En el centro donde se llevó a cabo la iniciativa están matriculados más de 425 alumn@s, donde hay una gran diversidad cultural. Hay inmigración, principalmente, procedente de África, aunque cada vez hay más matriculaciones de los países del Este. También hay minorías étnicas con arraigo a la población.

Se observa una mayor problemática sociofamiliar (aumento de familias desestructuradas y desorientadas).

Cada vez más, el número de familias formadas por un adulto con hijos menores está aumentando. La asunción de responsabilidades en solitario y las dificultades para conciliar vida familiar y laboral son los problemas más frecuentes.



En el centro educativo donde se lleva a cabo este proyecto, existe una gran diversidad y variedad de necesidades, situaciones y características en el alumnado y profesorado:

- Alumnado con familias desestructuradas, problemas sociofamiliares, y/ o familias en crisis.
- Alumnado atendido de forma continuada por Servicios sociales.
- Alumnado inmigrante procedente de otros países.
- Alumnado de minorías étnicas
- Alumnado ACNEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo).
- Alumnado absentista.
- Profesorado con inquietudes y con determinación para hacer realidad la inclusión y la igualdad de oportunidades
- Profesorado con altas expectativas hacia las posibilidades de su alumnado y de la educación, que se implica en la vida cotidiana y que favorece la relación con el alumnado y las familias sin “darse por vencidos” pese a las dificultades.
- Profesorado con recursos y determinación para llevar a cabo una educación de calidad.
- Equipo directivo entusiasta y eficaz, que dinamizan los claustros y saben dar continuidad pese a las dificultades.
- Confianza y colaboración entre familias y profesorado.
- Profesorado que valora la diversidad como algo positivo y como un reto, no como una amenaza.
- Profesorado en continuo cambio debido a las interinidades.

La figura de la profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC)

La figura de PTSC es uno de los recursos del sistema educativo que permite articular una respuesta plural, diversa, integradora e inclusiva que pueda compensar la situación de desventaja y responda a la diversidad de todo nuestro alumnado que se encuentra escolarizado en el centro educativo.

La labor principal del PTSC se centra en el seguimiento e intervención del alumnado de atención a la diversidad y trabajo con familias. Además, dedica especial atención a aquellos con dificultades sociofamiliares, que tienen la necesidad de intervención, bien por posible absentismo escolar, especiales

dificultades curriculares por poca estimulación, intervención de servicios Sociales, tramitación de becas...

Las funciones específicas del PTSC siguiendo el artículo 5 de la Orden 1004 de 7 de junio de 2018 por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón

- Mantener actualizada la relación de los recursos culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar su máximo aprovechamiento.
- Colaborar con el centro en la coordinación y desarrollo de actuaciones preventivas con los servicios sociales, sanitarios y educativos del entorno para facilitar la atención al alumnado y sus familias o representantes legales.
- Colaborar en el programa para la prevención del absentismo escolar, coordinando con los centros docentes las medidas para la prevención, acogida, seguimiento, intervención, así como participar en las comisiones de zona que pudieran constituirse.
- Promover y colaborar en el desarrollo de actuaciones de información, formación y orientación dirigidas a las familias o representantes legales.
- Proporcionar información a los centros y sus familias o representantes legales sobre sistemas de becas, ayudas, recursos existentes, así como las vías adecuadas para su utilización y tramitación
- Asesorar en la planificación de las actuaciones de intervención educativa, preferentemente, para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa y cultural en los centros educativos
- Colaborar en las evaluaciones psicopedagógicas y en la realización de informes de todo el alumnado del centro y en el seguimiento del mismo cuando se considere necesaria su participación, preferentemente cuando se detecten necesidades referidas al ámbito sociofamiliar
- Cualquier otra que reglamentariamente se determine.

Descripción del proyecto y su desarrollo

Este proyecto surgió para dar respuesta a nuestro alumnado en desventaja social (dificultades a la hora de tener instrumentos digitales) así como puente de comunicación entre el centro y las familias.

El pasado 13 de marzo de 2020 se informó a los centros educativos que al día siguiente comenzaba el Estado de Alarma. Dado el impacto de la noticia y de la situación se produjo un caos en los centros, ya que había que reestructurar toda la vida académica adaptándola a una situación novedosa que no había ocurrido jamás. Así se comenzó a atender al alumnado enviando tareas escolares, realizando clases virtuales o poniendo horarios definidos que fueran en consonancia con los horarios escolares. Esto provocó que aflorarán carencias a nivel estructural (línea de internet y megas reales que llegan a los hogares, disposición de medios tecnológicos en los hogares, etc.), pero también a nivel personal (falta de recursos y habilidades en el profesorado, alumnado y familias). Durante el estado de alarma algunos derechos se limitaron, pero no se podía renunciar a otros. Y la educación es uno de ellos.

Los primeros días del confinamiento domiciliario el teléfono móvil del EOEIP sonaba sin parar. Los/as profesores/as preocupados/as por la brecha digital que teníamos y que no habíamos sido conscientes. No podían comunicarse con familias puesto que no tenían ordenador, móvil, e incluso internet. Como ayudas principales que solicitaban a nuestro EOEIP durante este periodo, destacar:

- Orientaciones a familias y profesorado sobre determinados temas (miedos y fobias, inseguridades...)
- Orientaciones para alumnado y familias para el cambio de etapa (realización de Genially, trípticos...)
- Atención a familias y profesorado con alumnado ACNEAE.
- Comunicación con determinadas familias ante la imposibilidad de ponerse en contacto los tutores/as.



Ante esta extrema situación en la que estábamos viviendo en marzo de 2020, y como la profesional de Servicios a la Comunidad vive en uno de los municipios que el EOEIP atiende, se ofreció en la localidad de Fuentes de Ebro a aportar su grano de arena, entregando las tareas escolares de forma impresa para aquel alumnado que no contase con medios digitales.

Y de esta manera comenzó el proyecto denominado *"Jackotareas a domicilio"*

Solamente fue necesario un ordenador, impresora en el domicilio, una excusa para poder salir durante el estado de Alarma (la compra, sacar a hacer sus necesidades al perro...) y ganas de ayudar. Con todas estas herramientas y con mucha ilusión, semana tras semana, nuestro alumnado recibía de forma impresa en la puerta de su domicilio las tareas escolares. Tratando así de poner un pequeño "parche" que compensara en parte todas las carencias que quedaban evidenciadas con esta situación.

Agentes que formaron parte del proyecto

Para llevar a cabo este proyecto se contó con el apoyo de todo el centro educativo, principalmente del equipo directivo, servicios sociales y la familia de la PTSC (encargados de recoger bolsas de plástico para clasificar las tareas)

Todo el profesorado del centro estaba implicado, aunque en la mayoría de las ocasiones, eran l@s tutor@s quienes hacían la labor de mandar las tareas por email. Ellos recibían el material de los especialistas y todo junto, lo enviaban por correo electrónico a la PTSC, una manera de unificar las tareas y

poder controlar el material. Además, eran con quien la PTSC tenía un feedback sobre otros temas de interés (estado emocional de la familia, principalmente) por medio de WhatsApp y llamadas telefónicas.

Destacaría también la implicación de los Servicios Sociales municipales puesto que algunas de las familias a las que se atendían son usuarios de esta institución por lo que, en alguna ocasión, se les entregaba a las Trabajadoras Sociales dichas tareas para optimizar recursos.

Otro agente importante fue Jacko, un perro de aguas (que tiene la PTSC) que, gracias a él, se permitía salir a dar pequeños paseos por el municipio. De esta manera, se aprovechaba cuando salía a hacer sus necesidades a entregar las tareas semanales en los domicilios.

Duración del proyecto

El proyecto se llevó a cabo durante todo el confinamiento. Al inicio del proyecto (mes de marzo), las tareas se entregaban a domicilio de forma semanal. Se dividía el reparto de las tareas por barrios de la localidad, de esta forma se repartía por zonas y por días de la semana. Con el paso de los meses, ya en el mes de mayo, cuando se disponía de tiempo para salir a pasear por el municipio, las entregas de las tareas se llevaban a cabo en el patio del centro educativo, por medio de bolsas etiquetadas, las familias recogían las tareas. Para ello fue necesario, informar a la Guardia Civil de la iniciativa para que diesen permiso a las familias a acudir al centro a buscar las tareas sin ser multadas.

Valoración de las familias

Una vez que el alumnado tenía las tareas en sus casas, ya podían hablar con su profesorado por teléfono para preguntarles dudas, exponer el trabajo a realizar....

Entre familias y centro educativo ha habido un vínculo especial en todo este proyecto. La familia es una de las grandes instituciones educativas que disponen nuestro@s menores. Y el centro, por sí solo, no puede satisfa-

cer las necesidades de formación de nuestro alumnado. Con este proyecto las familias han tenido un papel protagonista en el proceso de aprendizaje de sus hij@s. Se ha contado en todo momento con la colaboración de padres y madres, quienes, han apoyado al profesorado implicándose en la supervisión y acompañamiento de las tareas escolares. Las familias han sido muy agradecidas y han acogido muy bien la iniciativa. Algunas de ellas, así lo transmitían luego por WhatsApp al móvil de EOEIP y/o al profesorado.

Conclusión

Durante todo este tiempo se dio servicio a 24 familias de educación infantil y primaria del municipio. Una experiencia valorada muy positivamente por toda la comunidad educativa, donde a raíz de esta iniciativa, no se ha renunciado a uno de nuestros derechos, la educación. Además, ha sido posible llevarla a cabo al desempeñar las funciones de la PTSC en un ámbito rural donde la proximidad entre sus vecinos/as es algo fundamental.

Con la ayuda de tod@s el camino del aprendizaje ha seguido su curso, no se ha roto por estos impedimentos tecnológicos.

Terminar con una frase del libro del Principito *"se puede hacer el bien, lo esencial es invisible para los ojos"*



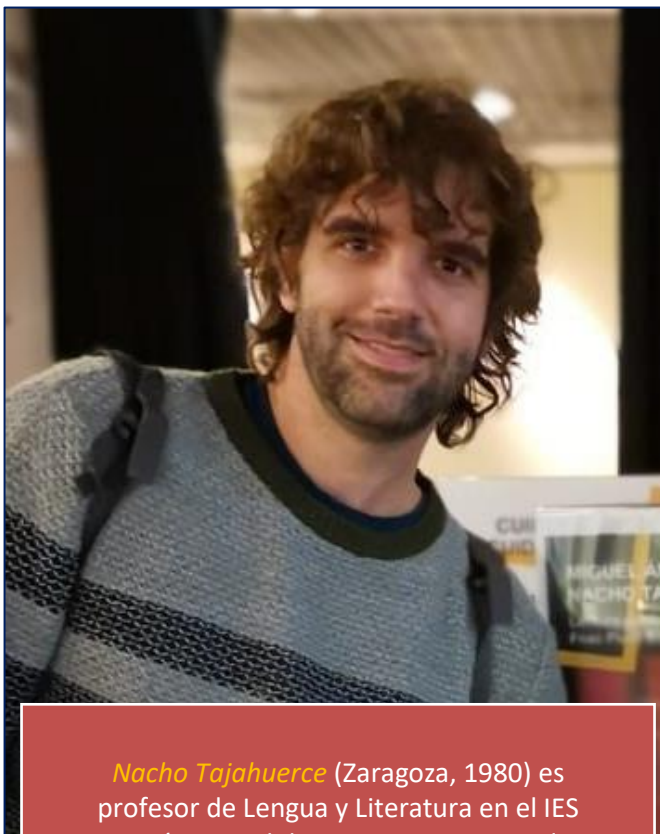
Nacho Tajahuerce, profesor y poeta: “La pasión por la poesía se puede trasladar a los alumnos”

Nacho es una persona entrañable y a pesar de la diferencia generacional nos entendemos muy bien. Nos hemos echado a la espalda largas y amenas conversaciones en ambientes muy familiares. Le conozco desde hace unos cuantos años y podemos decir que casi somos familia, aunque el “casi” no es ningún impedimento ni limitación.

Acaba de publicar su último libro de poemas *Piedra y tijeras* (el papel como suele explicar está en las páginas del libro) que gira en torno al mundo escolar. No me considero un conocedor de la poesía, ni siquiera un aficionado, aunque reconozco que soy un gran entusiasta de los libros y de la lectura, pero mi biblioteca está llena principalmente de novelas y ensayos.

Como ya viene siendo habitual nos encontramos virtualmente, la pandemia no perdona.

Nacho, mi objetivo es transitar a lo largo de la entrevista entre dos mundos que compartes, que son el educativo y el poético. Como imaginarás



Nacho Tajahuerce (Zaragoza, 1980) es profesor de Lengua y Literatura en el IES Ramón y Cajal de Zaragoza. Es autor de cuatro libros de poemas, *Deshielo* (2006), *Manual de oficios* (2008), *El rostro del mundo* (2014) y *Piedra y tijeras* (2020). Ha coordinado la edición de la antología de relatos *El viento dormido, nuevos prosistas en Aragón*. Su obra poética y narrativa ha sido publicada en diversas antologías y revistas como *Turia*, *LEER*, *Imán*, *Tripulantes*, *Nuevas aventuras de Vinalia Trippers* o *Poesía para Bacterias*. Ha formado parte del grupo artístico *Restos de serie* donde se inició en los recitales de poesía. Ahora está inmerso en varios proyectos artísticos, entre ellos el poético-musical *Los Trovadores eléctricos* junto al músico Raúl Monge.

pondré el acento en el primero, pero sin dejar de lado mi homenaje y admiración a la inestimable tarea del poeta. Parece que el oficio de poeta y de profesor no solo han sido compatibles sino incluso complementarios. Ha habido y hay grandes poetas que han sido o son también docentes ¿qué aporta un oficio al otro? Especialmente que aporta la poesía a la docencia.

Si somos optimistas, claro que aporta, pero se puede ser un buen profesor sin tener nada que ver con ser poeta e incluso se puede ser un muy mal profesor siendo poeta. Podría poner algún ejemplo, pero no lo voy a hacer, ja, ja... En realidad, se puede ser un gran poeta y no empatizar con tus alumnos. La pasión por la poesía se puede trasladar al alumnado, se inculca. No solo la pasión por la poesía, también por la literatura. No hay nada mejor para un alumno que vea que su profesor tiene pasión por algo, y si su pasión está relacionada

con su asignatura, imagínate. Además, tienes muchos recursos que puedes usar en el aula. Probablemente consigues con más facilidad que lean y que se acerquen a un mundo que para muchos de ellos está muy alejado.

Aunque no les digas nada, lo averiguan. Ya sabes que nos buscan en internet, por las redes... Este año, que llevaba poco más de un mes con ellos, unas alumnas muy interesadas vinieron a una librería en la que hacía un recital, con otro poeta, Miguel Ángel Ortiz. Fíjate que el aforo estaba limitado a veinte, pero se enteraron y allí estaban sentadas en primera fila.

Luego les pregunté y bueno yo creo que les gustó, como también somos un poco gamberros, quiero decir que le damos un tono más informal... explicamos e intentamos acercar la poesía, hacerla accesible. Aunque trasciende lo que dice, como utilizamos palabras fáciles de entender, al menos en una primera lectura, yo creo que les gusta.

Cuando hablamos del profesorado surgen habitualmente dos visiones contrapuestas. Una, que podríamos enmarcar en la épica que presenta al profesor como un héroe, una especie de titán que lucha contra todo y contra todos o un Ulises al que los dioses no le dejan llegar a Ítaca. No hace falta decir quiénes serían los dioses... la administración, el sistema, las familias, incluso la pedagogía. Y otra que correspondería más con la lírica, es decir, el docente que ama su profesión, que disfruta con su alumnado en el proceso formativo, que a la vez es crítico y lo transmite... ¿Tú que serías más épico o lírico?

Esta pregunta te la puedo contestar también desde el punto de vista del poeta. A veces se tiende a divinizar una figura y pensar que estas por encima de todo. Pasa mucho en la poesía. Nicanor Parra escribió que los poetas bajaron del Olimpo... por fin. O Karmelo Iribarren, uno de los mejores poetas que hay ahora, dijo el otro día... un consejo: no dejes de escribir nunca y nunca utilices palabras que tengas que buscar en el diccionario. Creo que no hay que divinizar ni pensar que nadie está por encima. Hay que tratar de acercar las cosas como uno más y yo creo que, también en el aula, cuando te acercas así es cuando llegas. De igual a igual, es verdad que eres el docente, pero no les hablas desde el púlpito

Háblame de cómo estamos en la enseñanza de la literatura y concretamente en la enseñanza de la poesía. ¿Crees que la ense-



ñanza de la literatura ocupa el lugar adecuado en la formación de la infancia, de los adolescentes y de los jóvenes?

Todo esto empieza, desde pequeños leyendo. Por ejemplo, mi hijo, que tiene una gran profesora en el CEIP Joaquín Costa les propone proyectos en infantil y ella lo enfoca todo a partir de cuentos. Para los niños eso es básico, porque empiezan a entusiasmarse con la lectura, desde muy pequeños.

Más adelante, la manera en que está planteada la literatura no es adecuada, está muy programada como contenido de una materia curricular. Es un conocimiento muy teórico con mucha historia de la literatura.

Algunos alumnos te preguntan ¿pero para qué sirve esto? Y la verdad es que la literatura no tiene por qué servir para nada. Lo cierto es que no tiene el sentido de utilidad que ellos le dan. Pero te permite disfrutar, aprender y apasionarte, ver el mundo desde un punto de vista crítico. La literatura debería servir para eso y no para aprender listas de nombres y épocas o estilos literarios.

Además, el problema es que se ha encorsetado dentro de la asignatura de lengua. Piensa que solo hay una asignatura de literatura universal que es optativa y en muchos centros no se hace... Este año que tengo la oportunidad de impartirla pues la verdad es que disfruto porque hago lo que me gusta. Afortunadamente, además, no tengo ninguna presión y disfruto con mis alumnos.

Sin embargo, fíjate que, en bachillerato, con tres horas semanales tienes que dar la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, con el añadido de la lengua,

los comentarios de texto, la sintaxis... es inviable. Tienes que limitarte a dar lo básico y ni ellos ni tú lo puedes disfrutar. Intento hacer hincapié en algunas lecturas como *La Celestina* y otras, pero poco más. Los programas están muy mal adaptados, la literatura debería tener su espacio propio como una asignatura independiente y enfocada a partir de la lectura de obras.

He visto que participas en el programa institucional de animación literaria *Mis abrazos perdidos* que coordina Ana Alcolea.

En realidad, estoy gracias a la editorial que fue la que me seleccionó. Me escribí con Ana Alcolea y me dijo que tenía que hacer un video de un minuto, explicando porque leemos, por qué me interesa la poesía y tenía que aportar una frase para que los chavales inicien un relato a partir de ahí.

El otro día en la radio me preguntaron y dije que podría ser un punto de partida o de recuperación de lo que había sido *Invitación a la lectura* que hacía Ramón Acín. Es verdad que no era un programa perfecto, pero era un lujo que pasaran por los institutos de Aragón escritores importantes. No sé si soy demasiado optimista... La idea es buena y espero que el año que viene se revitalice.

En tu último libro *Piedra y tijeras*, uno de tus poemas se inicia con dos versos de Gloria Fuertes. No te pido que valores su trabajo poético, pero si me gustaría que me hablaras de su importancia para acercar e introducir la poesía en el mundo de la infancia.

Por supuesto, creo que Gloria Fuertes desgraciadamente ha estado infravalorada. Además, no

solo escribió literatura infantil, tiene poesía, entre comillas, de adulto. Su poesía es de un nivel importante. Suele pasar que cuando alguien se expone a los medios se le catalogue de cierta ligereza, como si no estuviera a la altura. Esto pasa mucho en la poesía que todo se ve distante, endiosado... Ella se adaptó y ha hecho una labor porque a los chavales les guste la poesía que supera a cualquier cosa que haya hecho la mayoría de los poetas que hay en España. Creo que en estos momentos la imagen de Gloria Fuer-

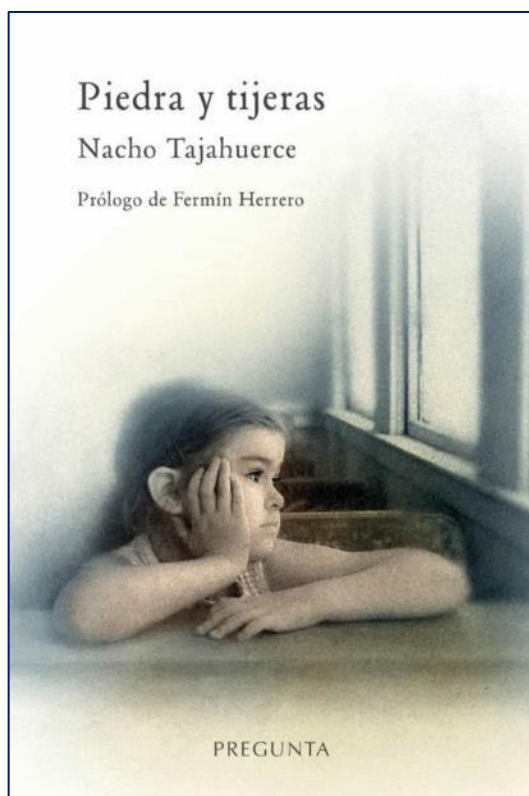
te este sea mi trabajo, que me guste, que sea además mi vocación, hace que me resulte más sencillo y que lo que me rodea sea poético.

Cuando te acercas a los alumnos, ves sus vidas, sus situaciones. Y cuando tratamos de mejorar las cosas, mi manera es o dando clase o escribiendo poemas. Ya sé que la poesía la lee poca gente, pero que haya unos cuantos es un logro.

La ventana es una idea fundamental en el libro. Me encantó cuando me enseñaron la portada: una niña mirando por la ventana. Les dije... no habéis podido elegir mejor porque es una de las ideas fundamentales del libro. Esa imagen de mirar por la ventana... Fíjate que la frase que propuse para *Mis abrazos perdidos*, no recuerdo exactamente, pero era algo así como: *La última hora de clase solo podía mirar por la ventana...* Algo así.

Esa mirada del alumno o incluso del profesor cuando está trabajando, mirando lo que hay fuera. Siempre explico que no es que vea el colegio o el instituto como una cárcel y lo que está fuera de la ventana es la libertad. No, para mí, es el futuro, es lo que les espera fuera. Más allá, cuando sean mayores. Lo que ven es lo que van a ser ellos. Esa es mi idea. Me gusta explicarlo porque me lo han preguntado alguna vez, pensando que fuera una cárcel, y yo no tenía esa idea.

Muchas veces ves al chaval pensativo, mirando por la ventana... y me lo imagino. También me puedo poner prosaico y pensar que está perdiendo el tiempo mirando por la ventana, ja, ja, ja.



tes está en alza. Yo creo que en la escuela y en casa, todos deberíamos tener un libro de ella y leerlo a los niños.

La parte más importante de tu poemario se encuentra tras el epígrafe *Aula poética*. ¿Qué tiene de poética un aula? ¿Qué importancia tienen las ventanas de las aulas?

La poesía está en los ojos del que mira. La poesía puede estar en cualquier lugar. El hecho de

En algunos de tus poemas aparecen de forma explícita temas que tienen que ver con la realidad de los adolescentes y de los institutos, temas que recuerdan a la poesía social: las desigualdades sociales, la pertenencia a una minoría étnica y el sentimiento de discriminación, el acoso escolar, el consumo de marihuana, la violencia de género, la apatía o el desinterés... Entiendo que son temas que responden a una profunda preocupación y que están relacionados con tu experiencia. Háblanos de tu experiencia como docente.

Quizá sea el libro más pesimista o si quieres más duro de los que he escrito. Seguramente porque hablo de temas que conozco, por eso es así. La realidad social, para mí, es fundamental a la hora de escribir. Lo que pasa es que la entiendo desde la poesía social, o como suelo decir no escribo la realidad sino desde la realidad. Miro y me tengo que posicionar. Como poeta o incluso como profesor creo que mi obligación es posicionarme. El que no lo hace, no deja de ser cómplice de lo que está pasando.

Ya sabes, considero que todo es política. No solo el que da un discurso, también el que lo calla está haciendo política, pero de una manera más sibilina.

Mi poesía tiene mucho de social, pero tratando también de evolucionar... lo que decía Gabriel Celaya que la poesía es un arma cargada de futuro. Hay que ser consciente de que con un poema no vas a cambiar el mundo, pero puedes conseguir que un lector reflexione. Y eso no es poco. Reconocer que hay minorías étnicas, que hay determinados problemas en la escuela pública... trasladar



esa preocupación, que se visibilice, para mí es uno de los objetivos. Más allá de crear una poesía preciosista...

Por eso también en la tesis doctoral abordé el tema del compromiso en la poesía y en la música, todo tiene mucho que ver. Hago un estudio sobre toda la historia... Me interesa mucho lo que hace un músico como Nacho Vegas que se involucró en el movimiento del 15-M y escribió seguramente las canciones más cercanas. Desde una música independiente, se alejó de lo que había sido la canción protesta típica de la que tanto se renegó durante la Movida madrileña o desde la música *indie*, pero, sin embargo, hubo músicos que se comprometieron desde otros estilos más modernos para llegar a la gente. Porque lo más importante es conseguir llegar a la gente. Visibilizar los problemas.

¿Para un adolescente de hoy la poesía está en el Trap, antes en el Hip-hop? ¿Qué le dice la poesía a un adolescente hoy? ¿Es un lenguaje que le llega, que le emociona?

Precisamente estaba trabajando ahora en este tema de la tesis, el compromiso en el aula del rock al Hip-hop. ¿Cómo ha evolucionado desde que empecé a dar clase? Cómo los chavales que tenían una actitud más crítica se refugiaban en las letras del rock más duro urbano, que venían del rock radical vasco, grupos como *Barriada*, *Rosendo*, *Los Suaves*... Y ahora se ha pasado todo al Hip-hop y a grupos como *Violadores del verso* que, aunque llevan años aguantan el tirón, y luego los más reivindicativos van por el Trap que son músicas con letras muy directas. Te puedes encontrar canciones que hacen defensa de derechos sociales, como la inmigración, y otras muy explícitas, a veces machistas. El problema es que también se mezclan muchas cosas.

¿Cómo has vivido los meses del confinamiento? ¿Y tu alumnado? ¿Cómo ha funcionado la educación online? ¿había poeta de guardia?

Ha sido duro, sobre todo estar en casa con los niños y a la vez atender a los alumnos *online*. Ha sido complejo adaptarse de repente a todo eso. Además, me tocó con un curso con los que no había estado el primer trimestre y los conocía poco. Era también tutor y cuando empezó el confinamiento solo llevaba con ello dos meses. Casi no conocía a las familias... La verdad es que el trabajo de tutoría fue el que se incrementó. Teníamos chavales que no tenían medios, otros que su problema era que tenían que compartir el ordenador, lo tenían que usar cuatro, toda la familia, porque el padre teletrabajaba, el hermano tenía clases *online* también... Se han dado situaciones complicadas sobre todo para

ellos. Aunque también para el profesorado porque no estábamos preparados y eso que nos hemos adaptado y la mayor parte ha hecho un esfuerzo tremendo.

El comienzo de este curso también está resultando especialmente problemático. ¿Cómo lo estás llevando? ¿Te has visto implicado en la semipresencialidad?

La verdad es que estoy muy contento en el IES Ramón y Cajal de Zaragoza porque la verdad es que lo han organizado bastante bien y se han adaptado a la nueva situación. Doy bachillerato y es verdad que hay semanas que los ves dos días y semanas que los ves un día. El primer mes hasta que te organizas con los subgrupos, las tareas... fue costoso.

El instituto no estaba preparado para dar las clases *online*, ahora empezamos a tener unas condiciones adecuadas. El problema es que la línea de internet no tenía capacidad para sostener todo lo que necesitábamos.

En cuanto a la materia, no se puede dar al completo. Sin embargo, creo que eso es secundario, lo importante es que los chicos puedan venir a clase, que es

muy importante para ellos, aunque sea de forma semipresencial. Sería mejor que vinieran todos los días, pero mejor esto que nada. Si solo damos dos tercios de la programación, eso es lo menos importante.

Tu último poema, *La oda al maestro*, viene introducida por unos versos de Gabriel Celaya. Paco Ibáñez cantaba un poema suyo titulado *La poesía es un arma cargada de futuro* ¿la educación también?

Ninguna de las dos, ja, ja, ja. No, espero que con un poco de buena voluntad desde las administraciones y poniendo cada uno de su parte, familias y profesorado, la educación tiene que dar pasos para mejorar. Dentro de que tampoco está tan mal. Tenemos que hacer un esfuerzo para adaptarnos a estas circunstancias que vivimos, que son difíciles.

De todas formas, parece que cuando hablamos de estos temas, se trata solo de la adaptación a las tecnologías, pero hay que hacer más adaptaciones. Quizá haya que entender la literatura de otra manera, relacionarla con la música. Igual de esa manera conseguimos acercarnos mejor a los adolescentes. Si les preguntas,

ellos lo tienen claro y te responden que la ven muy alejada de sus intereses. Si se lo acercas, quizá más adelante busquen otras lecturas y por qué no lleguen a leer a Lope de Vega, por ejemplo. Primero hay que acercarlo.

Me decías... el futuro. Lectores de poesía siempre habrá. Y escritores también. No olvidemos que la poesía está en muchos sitios: en el arte, en una novela, puede estar en el cine, en una obra de teatro, en una canción...

Los poetas tendrán que seguir viviendo de otras actividades, eso sí, pero hay cosas que deberían estar obligatoriamente subvencionadas, como la filosofía. El apoyo debería llegar también de las televisiones públicas nacionales y autonómicas.

Pero a pesar de todo, la poesía no se perderá nunca. Lo ves en algunos chicos, aunque sean minoría, la ilusión por escuchar una canción, incluso por leer un poema y por escribir. Hay una minoría que tiene inquietud por el cine, por la poesía...

Pues vamos a por la inmensa minoría.

Fernando Andrés Rubia



Consejo de niñ@s o el alumnado en el centro

Marta Armela Trigo

Marina Sampietro Gómez

CEIP Hispanidad de Zaragoza

Observar cómo países con sistemas educativos tan distintos como Italia, Austria, Suiza, Bulgaria, Francia, Portugal... han visto la necesidad de dar voz al alumnado, nos hace plantearnos qué tipo de escuela es la verdadera escuela del futuro y qué tipo de educación queremos ofrecer a nuestro alumnado.

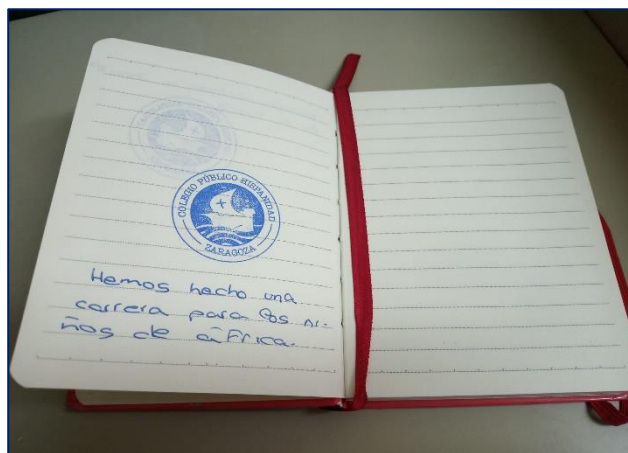
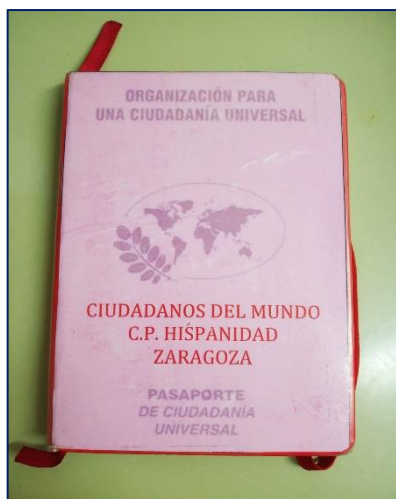
Para construir una corriente de ciudadanos y ciudadanas globales, responsables con el planeta, es preciso asentar los fundamentos que queremos en nuestro centro educativo. Veamos qué pasos hemos ido dando como CEIP Hispanidad.

Nuestro colegio es un centro de atención preferente a alumnos con trastorno de espectro autista desde el curso 2012-2013. Desde entonces, hemos caminado juntos como centro educativo avanzando hacia una inclusión real y plena. Para nosotros la inclusión supone entender y comprender que la diversidad es lo natural en todos sus ámbitos y entre todos formamos comunidad y, por lo tanto, debemos favorecer que nuestro alumnado crezca en relación con nuestro mundo actual, que es global y diverso. Se trata de reconocer y dar a cada uno su lugar y posibilidad de contribuir a la labor de formar y construir escuela entre todos.

Para poder desarrollar estos aspectos comentados y con estas inquietudes, nuestro centro participa en el Proyecto Global School. Este proyecto pone en conexión a colegios de Europa para favorecer un entorno educativo de trabajo

en red que une la educación formal y no formal, ampliando perspectivas y formas organizativas y de funcionamiento, que impulse un nuevo modelo de ciudadanía global. En él participaban 18 instituciones europeas de 10 países diferentes. Dentro de España, la Diputación Provincial de Zaragoza.

Una maestra de nuestro centro participó en este intercambio de experiencias y fue a visitar un colegio de la ciudad francesa de Dunkerque. En este centro, el alumnado participaba en las juntas del ayuntamiento a través del consejo de niños y niñas. Nos pareció una idea fantástica y desde el claustro decidimos formar el consejo de niños y niñas del Hispanidad.



¿Qué es un consejo de niñ@s?

Un consejo de niñ@s es un órgano de decisión tan importante en nuestra comunidad como un claustro o un consejo escolar. En él se llega a acuerdos que se llevan a la práctica. Se convocaba una vez al trimestre y desde este curso, una vez al mes. Actualmente, sus integrantes son, los delegados o delegadas de cada aula, los y las representantes de arte, huerto, patios inclusivos, comedor escolar, de *Hispajazz* (nuestro plan de innovación) y los tres miembros del Equipo Directivo.

¿Cómo funciona?

En la tutoría, cada aula propone temas para tratar, que se hacen llegar a la directora. Esta realiza con todas las propuestas un orden del día. La semana siguiente se hacen propuestas para estos puntos del orden, para todos o para algunos. Estos son recogidos por el delegado o delegada que los expone en el consejo de niñ@s, realizado en la sala de reuniones. Al final de la reunión se hace un resumen con los acuerdos a los que se ha llegado. Estos acuerdos se publican en un acta. El Equipo Directivo simplemente modera y da informaciones necesarias cuando existen dudas. Además, vela porque estos acuerdos no entren en conflicto con los tomados en otros órganos de decisión de la comunidad y lleva propuestas a otros órganos de gobierno si es necesario. Por último, facilita los espacios, ayuda con la organización y el material necesario para llevar a la práctica algunos acuerdos. Un ejemplo sencillo es el del acuerdo de poner música en el patio. El Equipo Directivo les orienta: “¿Cuántas canciones por clase? ¿debemos revisar la letra para que sea respetuosa? ¿quién pone la música? ¿cuándo comenzamos? ¿cómo nos hacéis llegar las canciones?”

Oportunidad de cambio. Otras transformaciones. Consecuencias en la dinámica interna

Adecuar este proyecto global a nuestro alumnado no fue tarea fácil, ya que debíamos valorar cómo realizarlo de forma efectiva y cómo plantear en nuestro centro la posibilidad de instaurar de forma permanente este consejo de niños y niñas. Lo fundamental era no perder la esencia de este órgano.

Poner el foco en qué preocupa al alumnado, qué necesita y qué quiere ofrecer. En muchas ocasiones los adultos nos empeñamos en pensar por los niños y las niñas y damos importancia a cuestiones que para ellos y ellas no la tienen o dejamos de lado aspectos que tienen gran relevancia. Existen varios mecanismos para crear representaciones en el consejo de niños y niñas:

- Los/las delegados/as elegidos/as por sus compañeros/as.
- Las representaciones creadas por intereses mostrados por el alumnado, que potencian sus fortalezas.
- Las representaciones provenientes de comisiones.

Hace cuatro cursos comenzamos con nuestro proyecto de patios inclusivos “La casa por el tejado y el cole por el patio” a través de un pilotaje de Plena

Inclusión y en colaboración con el CEE Jean Piaget y el CEIP Agustina de Aragón. Aprendimos a incluir a toda la comunidad educativa en una comisión para poder cambiar nuestro patio. ¿Cómo llevar a cabo esta transformación sin involucrar a todos los sectores en este proceso? Familias, docentes, no docentes, alumnado... todos deben tomar decisiones para



construir el patio ideal, pues todos viven y conviven en él. Trabajar en equipo, dentro de esta comisión, nos sirvió de modelo para seguir transformando el centro incluyendo a toda la comunidad a través de procesos horizontales. En el consejo de niños y niñas está presente el alumnado de esta comisión.

En el curso 2019-20 nuestro centro se suma con “Hispace” a *Redevolución*, la red de los 38 centros de Aragón con un Plan de Innovación. Trasladamos el modelo de comisión de patios inclusivos a nuestro plan, creando la comisión Hispace. De esta forma el alumnado de dicha comisión también participa en el consejo de niños y niñas.

¿Cómo elegimos a los y las representantes de cada sector entre todo el alumnado? Descubrimos que la clave está en buscar fortalezas que pudieran empoderar a nuestro alumnado, con base en sus talentos. Estos talentos no tenían por qué ser reflejados en lo académico, nuestra labor en la planificación era buscar aquellos puntos fuertes que en ocasiones pasan desapercibidos: la creatividad, la colaboración, el interés por lo natural, la capacidad de conciliación... Así tenemos representantes de arte, huerto y comedor.

Por ejemplo, surgió la necesidad de señalar las instalaciones de nuestro centro para que fuesen accesibles para todas las personas que puedan acudir a

él. Nuestras representantes de arte pusieron su toque creativo y, además, tuvieron en cuenta el diseño universal para el aprendizaje para realizar la cartelera. Crearon un fantástico buzón de sugerencias y peticiones para toda la Comunidad Educativa.

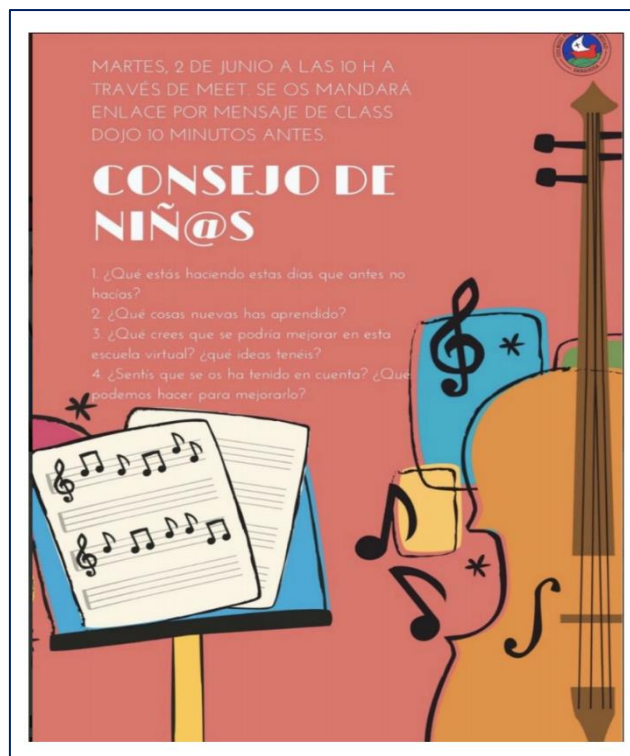
Decidimos que nuestro huerto escolar era un sitio maravilloso para llevar a cabo tutorías individualizadas y observamos que para nuestro alumnado era un sitio seguro donde se transmitían los conocimientos hortelanos, a grupos de niños y niñas más pequeños, con mucha paciencia y con un lenguaje ordenado y coherente. Realmente, hemos observado que adquirir nuevos aprendizajes en un entorno natural facilita el desarrollo de la comunicación y del lenguaje. Los representantes de nuestro huerto escolar son referentes para el alumnado del centro y acuden con grandiosas ideas todos los meses al consejo de niñ@s.

Hacia La ciudad de los niños, de Francesco Tonucci

La llegada de nuestro Plan de Innovación “HispaJazz”, el propulsor de todos los pequeños proyectos que ya se realizaban en nuestra escuela, nos permite dar un enfoque global y comunitario a esta propuesta del consejo de niños y niñas, abriendo a toda la comunidad educativa, sí, por fin a toda, los proyectos que ya se estaban realizando en nuestro centro. En este plan se pudieron poner por escrito los objetivos que se quieren conseguir y las actuaciones que se quieren llevar a cabo para lograrlos. Nuestro objetivo es la participación del alumnado en la Junta de Distrito y así iniciar el proyecto “la ciudad de las niñas y los niños” de Tonucci. Sabemos que es un objetivo ambicioso, pero interpretando palabras de Galeano, el horizonte está hecho para caminar.

COVID y Consejo de niños y niñas

El día que cerraron las aulas se abrió la imaginación y creatividad de muchas personas. Las reuniones virtuales entraron en nuestras vidas con la misma naturalidad que las mochilas. Tras el primer mes y medio de adecuación a la situación de confinamiento, adaptamos nuestro consejo de niños y niñas a la plataforma virtual y nos reunimos para hacer un balance del año, recordar acuerdos que no habíamos llevado a cabo y plantear miedos, incertidumbres, necesidades, propuestas... Hicimos nuestra primera acta virtual y la compartimos con nuestra comunidad a través *ClassDojo*. Esta sería la primera. A partir de entonces, una al mes.



En estos tiempos, en los que la Covid-19 ha azotado las escuelas y ha hecho desaparecer muchos programas, la palabra escrita, aunque sea virtual nos permite continuar generando, elaborando y valorando las propuestas de nuestro alumnado. Desde nuestro centro queremos impulsar la toma de conciencia de toda la comunidad educativa a través de la propuesta de órdenes del día y actas que son compartidas a toda la Comunidad Educativa. Es muy importante utilizar instrumentos que favorezcan la comunicación ya que no solo nos permiten actualizar la información, sino que desarrollan el compromiso y el interés de todo el alumnado, que ve como sus propuestas son oídas y se llevan a cabo; del profesorado que se siente partícipe de este cambio; y de las familias que ven a sus hijos tomar decisiones sobre su educación. Asimismo, en relación a esto, estas actas y órdenes del día nos permite realizar ajustes en la comisión y realizar una valoración y evaluación de la misma. ¿Se están llevando a cabo las propuestas? ¿Tenemos problemas de realización? ¿Podemos tomar nuevas decisiones que nos permitan solucionar estos problemas?

Hasta el momento estas actas estaban subiéndose a la red social usada durante el confinamiento. A partir del mes de diciembre comenzarán a subirse en la web del centro, donde habrá un apartado específico de “Consejo de niñ@s”.

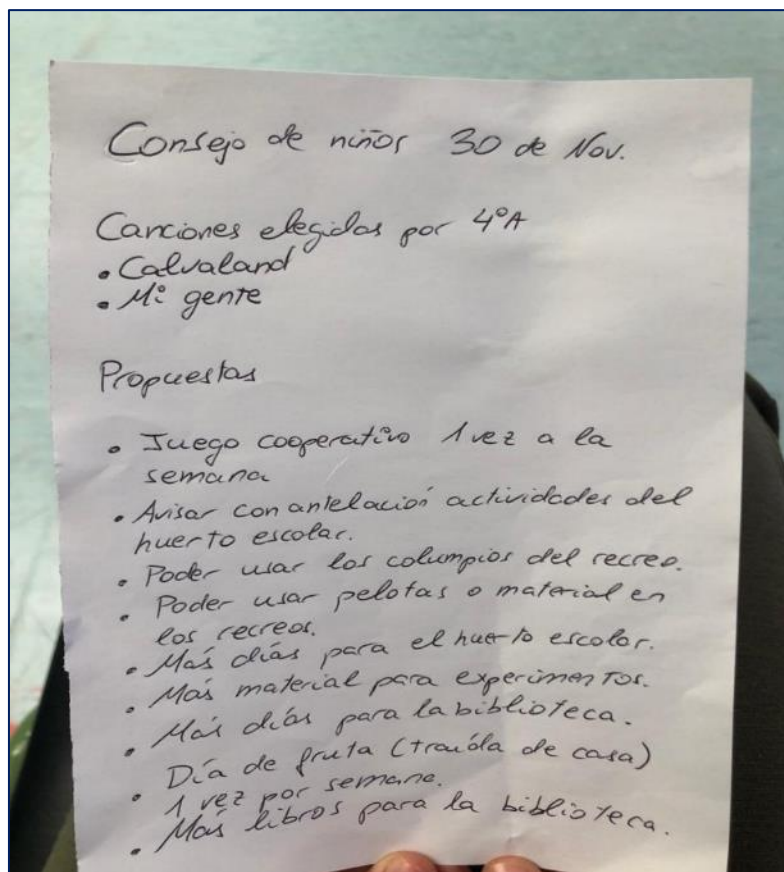
Lo que nos aportan los consejos de niños y niñas. Conclusiones.

Valoramos positivamente esta forma tan comprometida que tiene el alumnado de participar en la toma de decisiones importantes del centro. Los comentarios y las propuestas sobre el cuidado y la mejora de nuestra escuela han aumentado, sienten que forman parte de ella.

Una de las mejoras más notables que hemos observado es una modificación en el uso del lenguaje oral, es decir, al tener un espacio en el que emitir su opinión libremente y en el que se sienten escuchados activamente, han personalizado la forma de expresarse, mejorando así su pensamiento crítico y el clima de convivencia (o la convivencia) ya que esto ayuda a comprender mejor al otro y tenerlo en consideración por ejemplo preguntando: "¿qué opinas tú sobre esto?, ¿qué te parece?".

El sentimiento de pertenencia al grupo aumenta, de utilidad, de servicio a la comunidad. Se empodera la opinión del alumnado. No hay censura, así que el alumnado se siente seguro para exponer sus ideas. Esto mejora la confianza en el adulto y refuerza la autoestima.

El alumnado es la pieza central del engranaje educativo y sus decisiones tienen repercusión en la vida diaria. Debemos colocar al alumnado en el centro, partiendo de sus motivaciones, de sus ideas, de



sus propuestas. En el consejo de niños y niñas se trabaja la toma de decisiones y se construye la idea de comunidad, de ser social, preocupado/a por el entorno. Las decisiones no son egoístas, sino que tienen como fin la mejora de todos y todas, no solo de una minoría. El alumnado comprueba cómo es agente en la transformación de su centro y, en un futuro, de su entorno cercano.

Por otro lado, el consejo de niñ@s mejora la convivencia gracias a ese sentimiento de pertenencia y de construcción entre todos/as de las acciones que se desarrollan en la comunidad.

El consejo de niños ayuda a que el alumnado tenga una mirada global para crear propuestas adecuadas, vivenciales y significativas. El adulto acompaña al niñ@ en este proceso de una forma respetuosa.



La enseñanza online

No hay que olvidar las personas a las que va dirigida la enseñanza *online*, sus características y sus necesidades, por lo que es necesario formarse para emplear adecuadamente las distintas herramientas disponibles. Es indudable que el confinamiento a partir del 14 de marzo de 2020 generó una situación de sorpresa y estrés que provocó la búsqueda de soluciones a unas carencias sobre cómo hacer esa enseñanza. En este número Clara Andrés Rodríguez nos muestra una interesante introducción al desarrollo de esta modalidad y sus requerimientos.

Las experiencias educativas aquí mostradas sirven de reconocimiento de la ardua labor desplegada durante este periodo de tiempo tan anormal, donde hay que responder a situaciones totalmente nuevas para todos. A las instituciones les ha faltado dar más apoyos e instrucciones. Existen muchas dudas de cómo atender y evaluar en una educación *online* o combinada con cierta enseñanza presencial. Hay que seguir buscando y seleccionando entre diversas herramientas.

Podemos observar que los hay muy animosos, aunque solamente digitalicen lo que hacían o utilizan otras técnicas más sofisticadas. A la nube se van subiendo esas experiencias, desde ella podrá caer una lluvia fina, nieve o granizada, pero suelen ser experiencias de las que se muestran satisfechos, se han empleado diversas formas de comunicaciones con el alumnado y las familias en distinto grado de intensidad. Hasta se ha descubierto que no se les debe apabullar con un exceso de trabajo *online*. Pero también se constata que la mitad de los estudiantes comparten ordenador con otros miembros de la familia, que el 3% no tienen ni un ordenador, aunque sí tengan un móvil, y que el 80% del alumnado dice que no tienen una buena atención y echan en falta las clases presenciales, sobre todo los que más necesidades educativas presentan. Una auténtica variedad de situaciones que hacen ampliar los perfiles del alumnado objeto de esta enseñanza.

Se ha visto la necesidad de utilizar estas tecnologías y se denuncia que la Administración debería haber empezado hace tiempo a digitalizar todo, profesorado, alumnado y centros. Se entrevista a José Ramón Olalla, maestro con más de la mitad de su vida profesional asesor de las TIC. En sus respuestas muestra su interesante trayectoria como educador, donde señala la necesaria valoración del factor humano, alumnado y profesorado, con una actitud de ayudar, acompañar y comunicarse, incluso aprovechando las wifis.

La motivación, la disposición al diálogo, al intercambio de conocimientos y experiencias son valores que facilitan el aprendizaje. Pero siempre hay que considerar el entorno, familiar y social y más en estas situaciones excepcionales. Si además se acompaña de pasión por algo se ayuda significativamente al alumnado y fomenta que participe más activamente.

Se han publicado los resultados referentes a la lectura de PISA 2018 que en su momento no salieron con el resto. No han sido muy comentados, en este número sí lo hace Fernando Andrés. España con 477 puntos se sitúa por debajo de la media OCDE y europea (487 y 489 puntos, respectivamente), pero las comunidades de Castilla y León con 497, Asturias (495), Galicia (494), Aragón (490) están por encima seguidas por Catalunya (484). Es cierto que la evolución de este rendimiento ha sido muy variable a lo largo de los distintos informes, el valor promedio más bajo fue de 460,8 en 2006 y el más alto en 2015 con 495,6 puntos. Es interesante señalar que si se toma el rendimiento medio en lectura en función del porcentaje de variación de rendimiento explicado por ISEC obtenemos que las Comunidades Autónomas que tienen mejores resultados y mayor equidad serían Castilla y León, Galicia y Aragón. Es satisfactorio resaltar que se pueden obtener buenos resultados académicos en sistemas más equitativos.

En la sección de lecturas, Fernando nos presenta el informe elaborado por la institución del Síndic de Greuges de Catalunya. Me parece muy curioso contrastar esa búsqueda del costo de la plaza escolar, donde casi seguro que se demostrará la escasez de recursos, y a continuación, me imagino, que servirá para incrementar los conciertos en los centros privados, que tienen un gran predominio en esa rica comunidad autónoma, y los recursos a determinados centros públicos en zonas socialmente más favorecidas, pues son ellos los que podrán presentar proyectos vistosos. Para elaborar este informe se ha juntado a asociaciones y grupos de opinión que generan una influencia poderosa en el desarrollo y el márketing de programas y proyectos educativos. Pero es importante el riesgo, por las diferencias de respuestas en los centros educativos, que puede provocar unas carencias en el derecho universal a la educación y que por esta razón debe ser un derecho accesible a toda la población. La realidad es que no es igual la elección de los centros educativos para todos los docentes y las familias. Es muy fácil que se den segregaciones, tanto en ambientes desfavorecidos, normalmente con poca o nula capacidad de elección, como en selectos, con criterios definidos y con posibilidades de confirmar su desarrollado estatus cultural, económico y social.

En este sentido, en la misma sección de lecturas de esta revista, Fernando Andrés comenta el libro “La educación en venta” de Enrique Javier Díez Gutiérrez donde se analiza el discurso del neoliberalismo sobre la Educación elaborado en los últimos años, con referencias a EE.UU., a los países latinoamericanos, a Europa y también a España, en el que se contrasta la idea de la educación como un derecho social asentado sobre unas bases políticas de ciudadanía y democracia y garantizado por el estado, para defender un modelo economicista en el que la educación se convierte en un objeto de consumo que entra en el juego de la oferta y la demanda, así como en la competencia. Así la educación pasa a ser un producto de mercado que debe buscar beneficios. Para ello se favorece la elección de centros, justificándola y ocultando el principal motivo en la mayor parte de los casos que es el rechazo a la mezcla social. Este es la causa de una grave consecuencia que es la segregación escolar y social. En la actualidad España se ha convertido en uno de los países de la Unión Europea con un sistema educativo más segregado, habiendo sido uno de los países con mayor equidad.

El autor de este libro sostiene que el neoliberalismo impulsa la privatización encubierta mediante la mercantilización, prioriza el valor de cambio frente a un modelo de realización y desarrollo personal que impulsa la inserción social como ciudadano activo. La estrategia de privatización incorpora ideas de gestión del sector privado, establece una jerarquización de las escuelas en base a la reputación y permite la entrada de las grandes marcas comerciales y de las fundaciones seudofilantrópicas, con las tres prácticas más extendidas: el patrocinio empresarial, filantropocapitalismo y el negocio tecnológico. Enrique Javier Díez Gutiérrez aboga por la educación entendida como un derecho básico y propone la defensa de un modelo de escuela y universidad público, inclusivo, equitativo y laico.

Pedro Molina Herranz

Sanz-Briz, el ángel de Budapest



Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas
Domingo Roget, Àngels (ed.)
Narcea
Madrid, 2020

No sé si coincidiré con los lectores, pero creo que uno de los grandes retos de la institución escolar actual consiste en poner en marcha procedimientos colaborativos entre el profesorado que permitan afrontar en equipo las dificultades que se producen en cada contexto escolar. Hablamos, por supuesto, de procedimientos que tengan como objetivo la mejora de los aprendizajes y que alcancen a todo el alumnado.

Para ello necesitamos un modelo de profesor reflexivo, comprometido con su práctica y con su alumnado, que trabaje en equipo y que esté dispuesto a llegar al fondo de las cuestiones. Giroux en los ochenta nos hablaba del modelo de profesor como intelectual crítico. También, en aquellos años, la investigación-acción participativa se presentaba como una alternativa de cambio. Fullan y Hargreaves, más recientemente, defendían las comunidades de aprendizaje del profesorado y ponían el acento en la reflexión colectiva para la mejora.

En esta línea de trabajo Àngels Domingo ha editado un libro con propuestas y experiencias formativas. Domingo ha desarrollado

el modelo R⁵ que de forma resumida contempla cinco fases de reflexión: 1. Seleccionar un hecho para reflexionar, 2. Reconstruir el hecho a posteriori, 3. Reflexión individual autoregulada, 4. Reflexión grupal y 5. Planificar la nueva intervención. Con ello introduce la práctica reflexiva en la metodología de trabajo docente

Àngels Domingo pretende aumentar la competencia docente mediante el desarrollo de la reflexividad.

Introduce además la espiral acción-reflexión-acción que integra la teoría y la práctica.

Montserrat Payá, Anna Escofet y Laura Rubio dedican su capítulo al maestro investigador y muestran la experiencia, puesta en marcha por la Generalitat de Catalunya, del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF) en el que incorporan a los maestros a los equipos de los proyectos de investigación de las universidades de Barcelona y Girona. Interesante lectura, tanto en la aplicación del aprendizaje-servicio a la formación inicial de los docentes como en el desarrollo de su competencia investigadora y su participación en el diseño. Quizá lo más importante sea constatar que estas tres metodologías (aprendizaje-servicio, investigación formativa y codiseño) favorecen los procesos de aprendizaje en los estudiantes, a

la vez que acerca la realidad escolar a la teoría y el conocimiento académico.

También me gustaría destacar el trabajo de Ana Ayuste y Begoña Gros sobre el papel de la investigación en la formación inicial. Las autoras parten de la idea de que la educación es una práctica en constante revisión, por ello es necesario fundamentar los procesos de mejora e innovación en la investigación científica.

La formación debe aportar al docente los principios básicos de la investigación, pero, además, debe ayudar a incorporar a su cultura profesional los procesos de observación, análisis y reflexión rigurosos propios del método científico.

De este trabajo me gustaría destacar también el análisis que aportan sobre la distancia que se ha mantenido durante demasiado tiempo entre la práctica docente y la teoría educativa. Así, la desconianza entre el mundo universitario y el escolar y su relación jerárquica; la escasa acumulación de conocimiento y revisión de la literatura científica; la publicación de artículos de investigación que no se dirigen al profesorado; la baja formación en investigación de los docentes y la resistencia a convertirse en investigadores contribuyen a que esta situación se mantenga.

Para terminar, me gustaría destacar también el trabajo de un grupo de autoras chilenas encabezado por Yazna Cisternas que desarrollan el modelo formativo de los Círculos de Reflexión Pedagógica como espacio el análisis y



la evaluación de la experiencia pedagógica.

Fernando Andrés Rubia

PISA 2018. Resultados de lectura en España

**Ministerio de Educación y Formación Profesional
Secretaría General Técnica
Madrid, 2020**

Cuando se anunciaron los resultados de PISA 2018, concretamente en diciembre de 2019, nos encontramos con una sorpresa inesperada. Acostumbrados a las polémicas interpretaciones de los medios de comunicación generalistas que suelen convertir PISA en un ranking deportivo en el que solo importan los resultados de la evaluación (hay muchísima información que no suele aparecer en los medios), quién sea el ganador o la posición que se alcanza frente a otros países y en el que se magnifican, además, las pequeñas diferencias, PISA anunció que la publicación de los datos españoles referentes a la lectura se iban a demorar ya que se habían detectado algunas incongruencias en los resultados que exigían un estudio más detenido por parte de sus técnicos.

Nunca el contexto tuvo tanta importancia. Después del largo confinamiento y la suspensión presencial de las clases; después de un complejo final de curso y de una gran preocupación sobre el inicio del próximo, se han publicado los resultados españoles de lectura de PISA 2018 sin grandes revuelos, casi podríamos decir

que incluso han pasado desapercibidos, especialmente para la prensa.

La publicación, por parte del Ministerio muestra algunos datos interesantes. España, con 477 puntos, se sitúa por debajo del promedio de la OCDE y de la Unión Europea con 487 y 489 puntos respectivamente. Las cinco co-

munidades autónomas que obtienen mejores resultados son Castilla y León (497), Asturias (495), Galicia (494), Aragón (490) y Catalunya (484). Los cuatro primeros se encuentran en el nivel 4, el más alto de la escala de lectura establecido por PISA. Todos ellos terri-

torios del norte peninsular y dos de ellas con lengua propia.

La evolución del rendimiento de la media española desde el año 2000 (comenzó en 492,5) es bastante errática: descendió hasta 2006 (el valor más bajo: 460,8), se incrementó notablemente hasta 2015 (el valor más alto: 495,6) y desciende de nuevo en 2018. Por contraste la media de la OCDE mantiene una posición más equilibrada con pequeñas subidas y bajadas, entre 492,6 y 486,8.

Aragón se encuentra entre los mejores resultados y la menor variabilidad, es decir, menos diferencias entre los estudiantes y por tanto mayor homogeneidad. Sin embargo, hay una diferencia significativa entre chicos y chicas, favorable a ellas en 32 puntos; similar a la media de los países de la OCDE que se sitúa en 30 puntos, pero superior a la media española que es de 26 puntos.

En cuanto a la población inmigrante también obtiene (como en estudios de PISA anteriores

que suele explicarse por motivos socioeconómicos) unos resultados menores que el resto de la población. La diferencia en Aragón es de 38 puntos, superior también a la media nacional que se sitúa en 32 pero inferior a la media de la OCDE que alcanza los 43 puntos.

En cuanto a la diferencia por titularidad de los centros, los resultados favorecen a los centros concertados. Sin embargo, cabe destacar, que a pesar de las diferencias socioeconómicas que suelen caracterizar al alumnado de cada una de las opciones, en Aragón las diferencias son tan solo de 25 puntos, las menores entre los criterios señalados (género u origen inmigrante).

Si hay un dato que debe ser destacado de forma negativa este se refiere a la diferencia entre los estudiantes repetidores y los no repetidores. Como sabemos, Aragón destaca por unas tasas de repetición muy elevadas, superiores a la media española y europea, tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria. La diferencia entre un alumnado y otro llega a los 102 puntos, la de la Unión Europea es 93 y la de España de 97. Una vez más, se muestra que la repetición de curso no contribuye a mejorar el rendimiento académico, en este caso, en lectura.

Po último, destacaremos la importancia de las desigualdades sociales. PISA utiliza su propio índice social, económico y cultural denominado ISEC por sus siglas. Si se toma el rendimiento medio en lectura en función del porcentaje de variación de rendimiento explicado por ISEC obtenemos que los territorios que conjugan mejores resultados y mayor equidad serían Castilla y León, Galicia y Ara-



gón. Es decir, que se pueden obtener buenos resultados académicos en sistemas más equitativos, como muestran especialmente países como Estonia y Canadá.

Fernando Andrés Rubia

Tecnologías digitales para transformar la sociedad (Vol. 3)

Rivera-Vargas, Pablo

Lindín, Carles

Celdrán, Marta

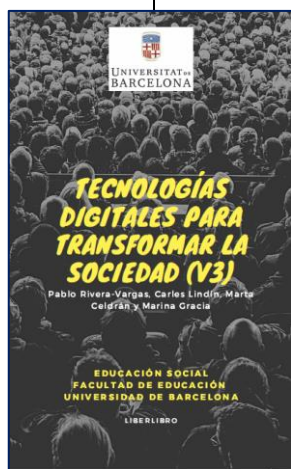
Gracia, Marina (eds.)

Liberlibro

Barcelona, 2020

Nos encontramos ante una recopilación de textos muy dispares, del alumnado y del profesorado, surgidos como reflexiones en el ámbito de una asignatura del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona. Se trata de “Usos, posibilidades y límites de las tecnologías de la información y la comunicación”, título que orienta tanto hacia la adquisición de competencias digitales como hacia su utilización de forma eficaz. Quisiera señalar, como un valor destacado de la publicación, precisamente el reconocimiento que se hace al trabajo del alumnado. No es habitual, creo, en nuestras universidades que los futuros graduados muestren sus habilidades y conocimientos mediante la redacción de un texto en el que aplican lo aprendido.

Destacamos el trabajo de Pablo Rivera, Ezequiel Passeron y Raquel Miño sobre las tecnologías digitales en los contextos escolares post pandemia. En el artículo hacen un resumen de algunas de las intervenciones o encuentros



organizados en la red por el Faro Digital, las llamadas #charlascovid, entre marzo y julio de 2020. En concreto recogen la opinión de Linda Castañeda, Martín Rebour, Marina Garcés, Nenise Najmanovich, Boaventura de Santos Sousa, Juliana Raffaghelli, Juana Sancho, Magdalena Claro, Inés Dussel y Jordi Adell. Hay dos aspectos destacados que no deberían olvidarse: primero, en el debate sobre la inclusión de las tecnologías en las aulas, la cuestión fundamental sigue siendo el “para qué y el cómo”; segundo, que se mantiene la desconexión, la desvinculación del alumnado con la escuela y los procesos educativos porque no hay una conexión con sus intereses.

Un segundo trabajo que nos parece interesante es el de Íñigo Rodríguez, Jorge Roz, Raúl Luceño y Asier Félix sobre Educablog, un proyecto de actividades de iniciativa social puesto en marcha en 2006 por la asociación B-SIDE Elkartea.

De los trabajos publicados del alumnado destacar, en primer lugar, la gran variedad de temas sociales y políticos que les interesa y preocupa. Desde las ciudades inteligentes, las revueltas árabes, el terrorismo digital, el feminismo, las casas de apuestas, el consumo pornográfico de los jóvenes en las redes, la post-verdad, la aplicación de las tecnologías a la superación de las

barreras arquitectónicas o el crecimiento de la extrema derecha. En el ámbito educativo destacan temas como la inclusión digital o la distinción entre información y conocimiento.

En todo caso, felicitar al profesorado de esta asignatura de Educación Social de la Universidad de Barcelona, por esta iniciativa, que va por su tercera edición, y que estoy seguro que contribuye de forma significativa a la formación de su alumnado, mejorando su preparación, mediante la reflexión sobre su entorno educativo, social y político.

Fernando Andrés Rubia

Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya

Síndic de Greuges de Catalunya
Barcelona, 2020

La institución del Síndic de Greuges de Catalunya, un equivalente al defensor del pueblo estatal, destaca en los últimos años por su tarea investigadora y por sus propuestas alternativas de políticas públicas educativas contextualizadas a la realidad catalana. Para ello ha contado con la colaboración de importantes expertos del ámbito universitario.

En 2008, el Síndic presentó en el Parlamento catalán el primer informe sobre la segregación escolar en Cataluña, en el que alertaba sobre los desequilibrios relacionados con la composición social de los centros educativos de muchos de los barrios y municipios.

En 2016, preocupado por el rápido proceso de segregación escolar, publica



["La segregació escolar a Catalunya \(I\): la gestió del procés de admissió d'alumnat"](#). Este nuevo informe contenía los datos estadísticos sobre los desequilibrios existentes y un análisis sobre el proceso de admisión del alumnado.

En el mismo año, se publica ["La segregació escolar a Catalunya \(II\): condicions d'escolarització"](#) que aporta nuevas medidas sobre la promoción de la equidad. Esta vez no relacionadas con la admisión del alumnado.

En 2019, se alcanza un acuerdo entre las administraciones locales de los municipios mayores de 10.000 habitantes, las entidades municipalistas (ACM y FMC), los representantes de centros concertados (AEC, APSEC, CCAEC, FCCE y FECC). Se crea, además una comisión de seguimiento del pacto con representantes de directivos de la escuela pública (AXIA), inspectores (AIEC), colegios oficiales, sindicatos (CCOO, UGT, USOC), a FMRPC, la asociación Rosa Sensat, representantes de familias y otras entidades. El documento firmado es el ["Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu"](#).

En esta ocasión, el documento responde a un trabajo de investigación cuantitativo que intenta estimar el coste de las plazas escolares en Cataluña. El documento parte del reconocimiento de la infrafinanciación del sistema educativo y de que las familias deben sufragar una parte del coste. Precisamente uno de los acuerdos del pacto era garantizar la gratuidad real de la enseñanza para que las cuotas no se conviertan en un factor de segregación escolar.

El estudio se estructura en cuatro componentes: el coste de la dotación de profesorado básico y de apoyo; el coste de funcionamiento de los centros; el coste de las actividades y de los servicios complementarios; y el coste de la complejidad.

En una segunda parte se aborda el coste agregado de la plaza escolar: la financiación pública destinada por las administraciones a cada uno de los componentes; el gasto real que supone para los centros la provisión de la plaza escolar; el coste teórico que debería aportar la administración para que la plaza fuera gratuita; y el impacto presupuestario que supondría a la administración.

Si acudimos a las conclusiones, nos encontramos con dos propuestas que pretenden orientar la mejora de la financiación de los centros.

En primer lugar, que la asignación presupuestaria a los centros podría hacerse a partir de contratos-programa que, evidentemente, deben ir acompañados de una mejora de los instrumentos de control sobre el cumplimiento de las condiciones del contrato-programa. Este modelo garantizaría el empleo de los recursos económicos en la mejora educativa y en la escolarización equilibrada del alumnado. La base de los contratos-programa sería asegurar la calidad del servicio educativo, la igualdad de oportunidades educativas y la supresión de la segregación escolar. Los contratos-programa incorporarían, además, objetivos concretos e indicadores de seguimiento.

En segundo lugar, se trataría de establecer un sistema de aplicación gradual dirigido a combatir la segregación escolar, primero en los centros y entornos de gran complejidad pero que posteriormente se pudiera extender al conjunto del sistema educativo. Este sistema debería permitir una mayor financiación a los centros complejos; focalizar la mejora en el alumnado desfavorecido, independientemente del centro en el que esté escolarizado permitiendo la igualdad de oportunidades; y mejorar la financiación de los centros de los territorios con elevada segregación escolar.

Se trata de propuestas muy ambiciosas, elaboradas con rigor, que habrá que seguir con atención en los próximos cursos.

Fernando Andrés Rubia

La educación en venta
Díez Gutiérrez, Enrique Javier
Octaedro Editorial
Barcelona, 2020

Díez Gutiérrez es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León y miembro del Foro de Sevilla. Recientemente ya publicó un libro sobre esta misma temática titulado *Neoliberalismo educativo*.

Díez Gutiérrez analiza el discurso educativo elaborado

por el neoliberalismo en los últimos años con referencias a EE.UU., a los países latinoamericanos, a Europa y también a España. En primer lugar, destaca que el neoliberalismo rechaza la idea de



la educación como un derecho social asentado sobre unas bases políticas de ciudadanía y democracia y garantizado por el estado, para defender un modelo economicista en el que la educación se convierte en un objeto de consumo que entra en el juego de la oferta y la demanda, así como en la competencia.

La obra se desarrolla en tres apartados diferenciados. El primero está dedicado al derecho a la educación y a su sustitución por un interés privado y de consumo. En este primer capítulo analiza el discurso neoliberal y los cambios en el lenguaje con la finalidad de convertir la educación en un producto de mercado. Considera que mientras que la educación entendida como un derecho tiene una finalidad dirigida hacia el bien común, las iniciativas privadas tienen como objetivo básico obtener beneficios. Para el autor, las investigaciones muestran la evidencia de que la libertad de elección oculta un rechazo a la mezcla social y a educar exclusivamente con los que son de su misma clase social. Una grave consecuencia es la segregación escolar y social, precisamente España se ha convertido en uno de los países de la Unión Europea con un sistema educativo más segregado.

En el segundo y tercer capítulo plantea cómo se están introduciendo estos cambios; en el segundo aborda la penetración en el entorno escolar y en el tercero en el universitario.

El autor sostiene que el neoliberalismo impulsa la privatización encubierta mediante la mercantilización, prioriza el valor de cambio frente a un modelo de realización y desarrollo personal que impulsa la inserción social

como ciudadano activo. La estrategia de privatización incorpora ideas de gestión del sector privado, establece una jerarquización de las escuelas en base a la reputación y permite la entrada de las grandes marcas comerciales y de las fundacionesseudofilantrópicas.

Dedica algunas páginas muy interesantes a detallar estas estrategias en diferentes países, incluido el nuestro, con notables ejemplos de las tres prácticas más extendidas: el patrocinio empresarial, filantropocapitalismo y el negocio tecnológico.

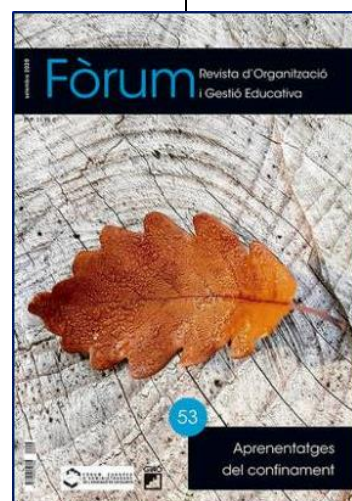
En cuanto a la universidad, señala algunos elementos característicos del avance neoliberal, como la extensión de las universidades privadas elitistas, el elevado precio de las matrículas, la gestión siguiendo modelos empresariales, el control de las publicaciones mediante el modelo de revistas de impacto bajo un mismo control o la precariedad de docentes e investigadores.

Díez, finalmente, apuesta por la educación entendida como derecho básico que forma parte del bien común y propone la defensa de un modelo de escuela y universidad público, inclusivo, equitativo y laico.

Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa. Septiembre 2020, núm. 53. Monográfico: Aprendizajes del confinamiento.



Nuestros compañeros del FEAE de Catalunya nos envían el último número de su revista dedicado a la escuela del confinamiento.

Destaca el artículo de Joan Amorós titulado *La educación bajo el microscopio*, estableciendo una analogía sobre las in-

vestigaciones de Ramón y Cajal y los aprendizajes de la crisis sanitaria. Con ello propone repensar la escuela respondiendo a qué, quién, cómo y por último para qué.

Jordi Serarols, inspector de educación experto en tecnologías digitales escribe *La dimensión digital en situaciones escolares de confinamiento y postconfinamiento*.

Judith Jacovskis y Aina Tarabini presentan en *Desigualdad y confinamiento. Las dificultades para hacer escuela desde la distancia* un resumen de su investigación llevada a cabo durante el confinamiento y que ya hemos comentado en estas páginas.

Montse Jiménez en *El aula en casa. El gran reto de la transición del aprendizaje. Una experiencia: Vedruna Catalunya Educació* muestra la experiencia de aprendizaje, trabajo y comunicación a distancia de una red de escuelas de Cataluña.

El número se completa con una entrevista a dos voces, a dos directores de centros educativos concertados, realizada por Ignasi Llompart a Maite Cazcarra y a Joaquim Molina

Fernando Andrés Rubia

Leer, mirar y escuchar: la escuela del COVID-19

Covid-19: Reimaginar la educación. Aprendizajes sobre qué construir en el nuevo curso UNICEF España Madrid, 2020

Algunas organizaciones como UNICEF o Save the Children están siendo muy activas desde el comienzo de la pandemia y el confinamiento en la búsqueda de soluciones para mantener de forma segura una educación de calidad. Sus propuestas se dirigen a garantizar el derecho básico a la educación de la infancia con la preocupación puesta en el nuevo curso.

Aunque cuando aparezca esta reseña habrán pasado ya los primeros meses del curso y casi estaremos acabando el primer trimestre, lo cierto es que, desde la perspectiva veraniega, y con todo lo que está aconteciendo en Aragón, la perspectiva no es muy optimista. UNICEF hace un ejercicio prospectivo en el que plantea su interpretación desde un enfoque de emergencia. La experiencia de esta organización le lleva a plantear este enfoque con cinco fases de desarrollo: prevención, mitigación, preparación, respuesta y recuperación.

Siguiendo este esquema de trabajo, el cierre de los centros educativos en marzo se considera una estrategia de mitigación. También entienden que fallaron la prevención y la preparación porque no existía un plan de emergencia en educación. La fase de respuesta llegó mediante las instrucciones del Departamento para asegurar la continuidad del proceso educativo y la reunión de la Conferencia Sectorial de Educa-

ción supuso una respuesta coordinada a la emergencia. En aspectos esenciales como la evaluación o la promoción de curso. Siguiendo esta lógica, en el mes de junio empezó la quinta fase, la recuperación con el diseño del retorno a clase en septiembre.

UNICEF propone planificar el nuevo curso haciendo un esfuerzo en proteger a la infancia y adolescencia más vulnerable y estableciendo un marco de actuación legal y de financiación. Para ello desarrollan diez aprendizajes que permitan reimaginar la educación del curso 2020-2021.

Proponen la elaboración de planes de emergencia con medidas de seguridad, revisión de infraestructuras y extremando las medidas de higiene y desinfección de los centros. Estos planes deben ser conocidos por toda la comunidad educativa.

Proponen también un diseño pedagógico que se adapte a las distintas edades y en función de las condiciones epidemiológicas.

A la administración le propone actuar consultando a los diferentes actores, coordinándose entre las diferentes áreas y departamentos y comunicando a la sociedad de forma clara y simple.

Entienden que será necesario incorporar más recursos económicos ya que los centros educativos deberán afrontar importantes gastos derivados de la crisis.

Plantean que debe eliminarse la brecha digital poniendo en marcha mecanismos de detección de necesidades y recursos formativos.

Insisten en la importancia de la acción tutorial y en su papel mediador en las relaciones dentro del centro educativo, en las relaciones con las familias y con la comunidad. También en la gestión emocional del alumnado.

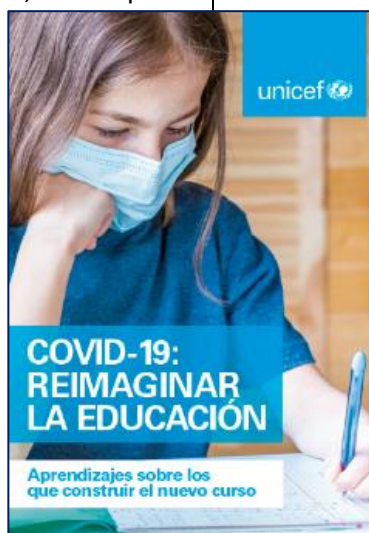
Como es razonable, apuesta por planes de promoción de la higiene y

el refuerzo de la educación para la salud en el currículo.

Apuestan por el desarrollo sostenible y el mantenimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Destaca el apartado dedicado a la conciliación familiar que no solo se reduce a los aspectos educativos, sino que propone medidas de flexibilización en las jornadas laborales y permisos para las familias que aseguren la conciliación laboral y escolar. También propone reforzar la coordinación institucional para desarrollar servicios de apoyo.

Se trata de propuestas muy razonables, aunque la mayor parte de las administraciones educativas ya se han puesto a trabajar en ello, en los planes de contingencia y en el uso adecuado de los recursos. El tiempo nos dirá si se ha trabajado adecuadamente y si somos capaces de afrontar los nuevos retos que nos presenta el



curso. Lo cierto es que las primeras previsiones ya han fallado, si se pensaba que el verano nos iba a dar tregua y hasta otoño no se iban a producir nuevos brotes, la realidad nos ha superado. Confiamos en estar bien preparados para septiembre y en contar con los recursos necesarios.

Fernando Andrés Rubia

Informe monográfico de educación durante la alarma sanitaria y propuestas para la escolarización en el curso 2020-2021

**El Justicia de Aragón
Zaragoza, 2020**

La institución del Justicia de Aragón suele identificarse con un modo de canalización de las quejas de los ciudadanos con la administración. Y así, pero solo en parte, ya que por iniciativa propia también la institución elabora informes sobre temas de actualidad sobre los que se dirige el foco de la preocupación ciudadana.

Los últimos informes abordan temas de gran interés. Sin remontarnos demasiado, desde 2018 podemos encontrar informes sobre Teruel (2018), la soledad de los mayores (2019), la seguridad en la montaña (2020), los menores tutelados y el covid (2020), las residencias de mayores durante el estado de alarma (2020) y la alarma sanitaria y la escolarización (2020) del que queremos ocuparnos en esta breve reseña.

Se trata de un informe que parte de muy diversas fuentes: las

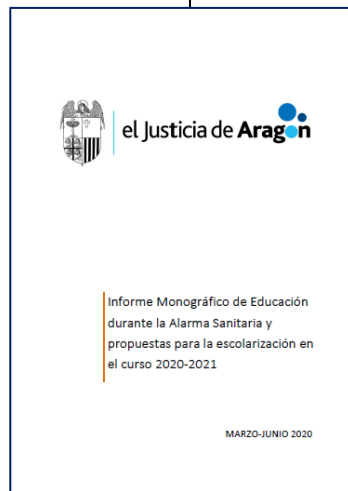
recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las experiencias de algunos países europeos, las experiencias de otras comunidades autónomas, las recomendaciones del Defensor del Pueblo y las preocupaciones trasladadas por los ciudadanos al Justicia, para analizar algunos problemas concretos del ámbito educativo aragonés.

Todo ello sirve para examinar las condiciones de la vuelta a las aulas en septiembre de 2020 y hacer propuestas que permitan una mejora de la educación aragonesa.

La primera parte recoge las recomendaciones de la OMS para un inicio de curso seguro. A continuación, podemos encontrar una lista de países europeos con información sobre las medidas adoptadas tanto para el final de curso (recordemos que en la mayoría hubo un retorno a la escuela en mayo) como para el inicio.

En un tercer apartado se recogen informaciones procedentes tanto del Defensor del Pueblo como de las instituciones similares de las comunidades autónomas, entre las que cabe destacar la resolución del Sindic de Greuges de Cataluña por su profundidad y desarrollo.

En cuanto a Aragón, el informe analiza los problemas derivados de la prueba de acceso a la universidad y la escolarización.



El informe empieza a ganar interés a partir del apartado quinto en el que encontramos unas primeras constataciones sobre la educación durante el confinamiento y del sexto en el que se aborda la vuelta a los centros educativos. Las medidas se ordenan en organizativas, prevención en las aulas (la parte más extensa), atención al alumnado de educación especial y docencia universitaria.

El último apartado es de sugerencias y conclusiones en el que se recogen tres propuestas interesantes: recoger información pormenorizada sobre la incidencia de la pandemia, impulsar la figura del docente y su formación para dotarle de recursos para afrontar los nuevos contextos educativos, y establecer sistemas de evaluación más justos que midan el esfuerzo y verifiquen el grado de aprendizaje.

El Informe del Justicia se une a otros publicados durante el año y muestra la preocupación, cada vez mayor, de la sociedad por la mejora de su sistema educativo y su adaptación a un contexto complejo e incierto como el provocado por la pandemia.

Fernando Andrés Rubia



FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**

Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

