



## JRC TECHNICAL REPORT

# The school year 2020-2021 in Spain during the pandemic

*Country Report*

Trujillo Sáez, Fernando

2021

This publication is a Technical report by the Joint Research Centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service. It aims to provide evidence-based scientific support to the European policymaking process. The scientific output expressed does not imply a policy position of the European Commission. Neither the European Commission nor any person acting on behalf of the Commission is responsible for the use that might be made of this publication. For information on the methodology and quality underlying the data used in this publication for which the source is neither Eurostat nor other Commission services, users should contact the referenced source. The designations employed and the presentation of material on the maps do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of the European Union concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

#### **Contact information**

Name: Yves Punie  
Address: Calle Inca Garcilaso 3, 41092 Spain  
Email: Yves.PUNIE@ec.europa.eu  
Tel.: +34 9544-88229

#### **EU Science Hub**

<https://ec.europa.eu/jrc>

JRC 125453

PDF

ISBN 978-92-76-38645-2

doi:10.2760/729245

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021

© European Union, 2021



The reuse policy of the European Commission is implemented by the Commission Decision 2011/833/EU of 12 December 2011 on the reuse of Commission documents (OJ L 330, 14.12.2011, p. 39). Except otherwise noted, the reuse of this document is authorised under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). This means that reuse is allowed provided appropriate credit is given and any changes are indicated. For any use or reproduction of photos or other material that is not owned by the EU, permission must be sought directly from the copyright holders.

All content © European Union, 2021, unless otherwise specified

How to cite this report: Trujillo Sáez, F., The school year 2020-2021 in Spain during COVID-19: country report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, ISBN 978-92-76-38645-2, doi:10.2760/729245, JRC125453.

# Contents

## Contents

<b>Foreword</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Executive summary</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Organisation of the 2020-2021 academic year</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Policymaking</b> .....	<b>7</b>
<b>2.2 The start of the academic year</b> .....	<b>8</b>
<b>2.3 Consequences of the COVID protocol</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3.1 Technology at school</b> .....	<b>11</b>
<b>2.3.2 Ratio of students per teacher, learning time and classroom atmosphere</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3.3 Vulnerable students and students with special needs</b> .....	<b>17</b>
<b>2.3.4 Emotions and wellbeing</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4 The vision of families and students</b> .....	<b>21</b>
<b>2.5 Teachers' coordination and innovation</b> .....	<b>22</b>
<b>3 Conclusions</b> .....	<b>25</b>
<b>References</b> .....	<b>28</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>31</b>
<b>Annex 1. Methodology of the study</b> .....	<b>31</b>
Annex 2. Spanish version of the report.....	38
Resumen .....	38
1 Introducción .....	41
2 Organización del curso académico 2020-2021 .....	43
2.1 Política educativa frente al COVID-19 .....	43
2.2 El inicio del año académico .....	44
2.3 Consecuencias del protocolo COVID .....	45
2.3.1 Tecnología en la escuela .....	47
2.3.2 Ratio, tiempo de aprendizaje y ambiente en el aula.....	52
2.3.3 Estudiantes vulnerables y con necesidades educativas especiales .....	54
2.3.4 Emociones y bienestar .....	56
2.4 La visión de las familias y los estudiantes .....	58
2.5 Coordinación e innovación de los profesores.....	59
3 Conclusiones .....	62

## Foreword

This report focuses on the school year 2020-2021 in Spain and how, after the first wave of Covid-19 pandemic, schools moved away from *emergency* remote schooling towards a more planned and inclusive approach to education. A number of representatives from education authorities, schools, parents and NGOs involved in education were interviewed.

This report is part of a multi-country study financed and coordinated by the Joint Research Centre (JRC) of the European Commission. The study was conducted from January to June 2021 in Denmark, Estonia, Hungary, Romania and Spain. Based on the national reports<sup>1</sup>, a cross-country analysis will be published later in 2021.

Since the start of the Covid-19 pandemic in March 2020, the JRC has initiated various studies in relation to education in the context of Covid-19. The first report looked at the existing literature and recent international datasets to reflect on the likely impact of COVID-19 on education<sup>2</sup>. Next, two new multi-country studies analysed the situation of remote schooling during the first wave of the pandemic. Qualitative data were collected from June to August 2020 focusing on *emergency* remote schooling from the perspective of schools and teachers in five EU Member States (Belgium, Estonia, Greece, Italy and Poland)<sup>3</sup>.

The second multi-country study, called KiDiCoTi<sup>4</sup>, collected data on children's use of digital media for schooling, leisure time and social contacts. The KiDiCoTi study resulted in a series of reports. One of them is based on online survey data from 11 Member States focusing on how parents and children experienced emergency remote schooling<sup>5</sup> and another one deepens the view through interviews in 10 Member States<sup>6</sup>. Finally, KiDiCoti has also produced a report on online risks<sup>7</sup> and has a series of country reports.

All these studies provide a timely trajectory of the current developments in education based on evidence. With the results presented in this report, the aim is to take a step further to learn about the school year 2020-2021 in Spain, and what lessons can be brought forward to make the future of digital education happen.

### DISCLAIMER

The views expressed are purely those of the authors and may not in any circumstances be regarded as stating an official position of the European Commission.

---

<sup>1</sup> Enemark Lundtofte (2021), Monostori (2021), Mägi (2021), Trujillo Sáez (2021), Velicu (2021)

<sup>2</sup> <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071>

<sup>3</sup> <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/remote-learning-lessons-covid-19-and-way-forward>

<sup>4</sup> <https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times>

<sup>5</sup> <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC122303>

<sup>6</sup> Cachia, Velicu, Chaudron, Di Gioia & Vuorikari (*forthcoming*)

<sup>7</sup> <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC124034>

## **Abstract**

This technical report describes the educational response to COVID-19 in Spain during the 2020-2021 academic year. The study focused on compulsory education and it was designed as a qualitative research with a sample of 34 participants, including school leaders, teachers, families and students from different types of schools and regions in Spain. The main conclusions describe an uncertain start of the school year, but gradually, the choice of face-to-face teaching as the main instruction mode revealed successful in general terms. However, some problems appeared concerning students with special needs, relevant changes in teaching methodology and about the use of blended learning in Secondary Education, which is considered to have been quite problematic or even unsuccessful. On the positive side, a deep revision of the curriculum by schools and teachers, and the reduced ratio of students per teacher to keep interpersonal distance, may have compensated the difficulties during this academic year. This report also includes a Spanish version of the research results in its annex.

## **Acknowledgement**

This report is financed and coordinated by the Joint Research Centre (JRC) of the European Commission, the JRC team consists of Jonatan Castaño, Romina Cachia, Yves Punie and Riina Vuorikari.

## Executive summary

To know more about the consequences that COVID-19 had in European educational systems, this technical report depicts the main results of the second part of the project launched by the European Commission's Joint Research Centre – Units of Human Capital and Employment (JRC-B4), and Knowledge for Finance, Innovation and Growth (JRC-B7). This second part is a cross-national research conducted in Denmark, Estonia, Hungary, Romania and Spain, and it focuses on the planning and development of the academic course 2020-2021, once the emergency situation was overcome. Specifically, the report presented here is limited to the data obtained in Spain.

The research questions cover the following objectives:

1. What pedagogies or instructional practices have educators planned and developed in the 20-21 academic year?
  - a. Concerning pedagogy,
    - i. What are their instructional practices during this academic year?
    - ii. How do these instructional practices support and facilitate student learning?
    - iii. How have assessment procedures changed during this academic year?
  - b. Concerning educational activities,
    - i. How has the COVID-19 situation foregrounded shortcomings and opportunities in regard to (digital) media in education?
    - ii. What was the role of out-of-school educational practices (i.e. not related to formal education) during this academic year? Has it changed?
  - c. Concerning development of capacities to cope with changing environment (resilience),
    - i. Are there any specific skills developed in this regard?
    - ii. Which type of support is offered to students and teachers to develop their resilience?
    - iii. How is this support perceived by students and teachers?
2. Which type of response has been planned and offered during this 20-21 academic year for vulnerable students (including students with special educational needs) in both strategy level and instructional practice?
  - a. How the response offered to vulnerable students has changed from past academic years and emergency situation to this 20-21 academic year?
3. What are the future implications and recommendations that emerge from the emergency situation and the 20-21 academic year experience for
  - a. the planning of next academic year (2021/2022) and
  - b. the planning of education after-pandemic?

The project started with an in-depth literature review from a national perspective, including the literature published from March 2020 to March 2021. Research gaps concerning the research questions were detected and considered in order to design the interview protocol.

This report is based on qualitative research undertaken in Spain from March to April 2021. The sample consisted of 34 participants, 20 females and 14 male respondents and all efforts were made to have a sample as heterogeneous as possible in terms of

geographical distribution, educational levels and types of schools. A total of 18 in-depth, semi-structured interviews and 5 group discussions were carried out with principals and teachers, as well as representatives of family associations and a discussion group of students.

The interview scenario was developed by the international group of experts who are responsible for this research and was validated by the JRC. Interview questions were designed for each group of participants and then were translated into Spanish by the researcher. As the interviews followed a semi-structured procedure, the questions were adapted to the dialogue maintained with each participant.

The initial coding of the data followed the structure of the interview scenario. Data were coded into categories using thematic analysis and quotes from participants were collected and used to exemplify and highlight key ideas. An initial coding cycle was run using the first ten interviews so as to test the category tree and analyse the level of information saturation. This category tree was then used, and iteratively adjusted, to analyse the total number of interviews. The analysis was performed using MAXQDA 2020.

After a first draft of this report was written, the research participants were given access to a Spanish translation of the report so as to obtain participant validation.

About the main conclusions of the report, during the academic year 2020/2021 in Spain, face-to-face instruction was the norm up to the second year of Secondary Education (students up to 16 years old). In this context, all stakeholders were satisfied with the safety at schools and the fact that face-to-face teaching has been the usual instruction mode. However, teachers claim to feel fatigue and tiredness even though the reduced ratio of students per teacher seems to have compensated other efforts to keep up with the strict hygienic measures decided on each educational centre.

From a general perspective, the main negative effects during this pandemic year are the following: neglect of attention to diversity and special educational needs, with the logical negative consequences in terms of wellbeing and learning in the case of those students who need more support; and a general move towards teacher-centred teaching strategies. Also, participants are clear about the failure of blended learning strategies in Secondary Education, which has broken study routines and has provoked a deep breach in the teacher-student connection.

# 1 Introduction

COVID-19 has probably been the most important challenge that education in Spain<sup>8</sup> has globally faced since the Spanish Civil War and its atrocious consequences, as COVID-19 has also been one of the most hideous situations in the recent history of Spain. In Spain, according to the report of the Health Alerts and Emergencies Coordination Centre, 3,524,077 people have been infected and 78,216 people have died (update 365, dated 30 April 2021). According to the Health Alerts and Emergencies Coordination Centre, just in week 16 of the year 2021, 208 outbreaks have been reported in educational establishments, continuing the increase identified the previous week, after a decrease coinciding with Easter. Most outbreaks in this area occur in secondary schools, followed by primary schools. Likewise, it is indicated that "the impact on educational activity is low, so that, in the last week, 99.3% of classrooms are in operation without being quarantined"<sup>9</sup>.

The difficulty of preserving students' and teachers' health while learning and teaching took place has marked all the decisions and the interventions realized during this academic year. In that sense, all the units of the educational system (from the Administration and policymakers to the school community, families and local authorities) have made an immeasurable effort to rise to the challenge.

For that reason, COVID-19 may help us learn which the weaknesses and strengths of the Spanish educational system are, particularly under unusual circumstances, and the opportunities and threats it may face. This radical situation we have lived must be turned into an occasion to analyse ourselves and try to improve, not only to be prepared for new perils in the future but, more important, to offer our youngest generations the best possible education.

In that sense, the interviews and discussion groups which have been celebrated to collect information for this study have offered us a complex landscape in which all the wounds have not really been caused by the COVID-19. The COVID-19 has provoked, undoubtedly, many new problems but it has also been a catalyst for problems whose causes go back in time to 2008 economic crisis or are part of structural issues in the Spanish educational system.

At the same time, the analysis of the evolution of the academic year 2020-2021 bring to the fore brave decisions, plausible innovations and valuable solutions designed and implemented by school leaders and teachers in a very critical and complicated situation. This study also wants to recognise the effort of the whole educational community to face the pandemic and keep the schools open, safe and active.

Failure was not an option this year and teachers, students and families have gone through a very difficult test. However, the 20-21 academic year is about to end, and the COVID-19 may have altered many things but, in the end, learning and teaching has continued as normally as it could be. It is, then, time to acknowledge the value and importance of school and the efforts and sacrifices which have been made by teachers, students and families. This study is, in that sense, a humble contribution to that

---

<sup>8</sup> According to Eurydice, "(In Spain) Basic education is compulsory and free in publicly-funded schools. It lasts ten years and it is divided into two stages: Primary education, provided in primary schools. It covers six academic years, usually studied between the ages of 6 and 12; Compulsory secondary education, studied in secondary schools, between the ages of 12 and 16. At the end of this stage, students receive the first official certificate, the Lower Compulsory Secondary Education Certificate, which allows them to have access to upper secondary education or the world of work." After that, "Upper secondary education is also provided in secondary schools. It lasts two academic years, usually studied between the ages of 16 and 18. It offers two possibilities: Bachillerato (general branch) and intermediate vocational training (professional branch). The latter is also provided in vocational training integrated institutions and in national reference institutions." More information available at [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en)

<sup>9</sup> Available at [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Actualizacion\\_365\\_COVID-19.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Actualizacion_365_COVID-19.pdf)



acknowledgment and homage. It also aims to take stock of the changes and innovations produced in the academic course 20-21 that can be used in the future, once the COVID-19 pandemic has passed, to define adequate policy measures.

## 2 Organisation of the 2020-2021 academic year

### 2.1 Policymaking

The key date to understand the development of the 20-21 school year in Spain is 27 August 2020. On that day the meeting of the Multisectoral Conference of Education and Health was held. It was attended by the Minister of Education and Vocational Training, Isabel Celaá; the Minister of Health, Salvador Illa, and the Minister of Territorial Policy and Public Function, Carolina Darias; and the regional ministers of Health and Education. At this meeting, an agreement was reached that established the 23 measures and 5 recommendations to be followed by educational centres throughout the 20-21 academic year<sup>10</sup>. Furthermore, this agreement is formally very similar to a document approved by the Government of Spain in June under the title of Prevention, Hygiene and Health Promotion Measures against COVID-19 for Educational Centres in the 2020-2021 academic year<sup>11</sup>.

**This agreement established that the teaching activity would be face-to-face for all levels and stages of the education system, at least up to the second year of Compulsory Secondary Education.** Thus, the centres must maintain face-to-face educational activity as well as guarantee the provision of meal services and educational support for children with special needs or from socially vulnerable families, provided that the epidemiological situation allows it. At the same time, it is established that the staff of the educational centres will reduce their stay in the centre to what is essential and all non-teaching activities will be carried out on-line.

A number of other measures that have been crucial to the development of this course were also set out: schools must designate a person responsible for all issues related to COVID, a role that has often fallen to the management teams; an interpersonal distance of at least 1.5 metres must be maintained throughout the school; masks are compulsory from 6 years of age onwards; the organisation of students is established in stable coexistence groups, better known as "bubble groups", avoiding interactions between students from different groups and minimising whenever possible the mobility of teachers between these "bubble groups"; school facilities should be aired frequently (10-15 minutes at the beginning and end of the day, during recess and whenever possible between classes); and the cleaning of facilities and hand hygiene should be intensified, among other measures.

Thus, from this meeting it became clear that face-to-face attendance would be the fundamental rule in the Spanish educational system, at least until the second year of Compulsory Secondary Education. Also, the hygiene and health measures were definitively established, which have been in force, with some minor adjustments, throughout the school year.

This meeting served too as a starting point for the different Autonomous Communities to draw up their specific regulations, with which the schools could begin to work. From 1981 to 2000, the Spanish central government transferred to the regional governments the political competence on education, including financial autonomy, which means that the central government establishes the common framework and the governance of the system but regional governments are in charge of its implementation. This, in general, provokes tensions (Blanch, 2011; Álvarez López, 2017) between centralization and decentralization policies; in this particular academic year, the differences occurred at the regional level concerning topics as relevant as teacher hiring, distribution of digital devices, time schedules or the organization of blended teaching in Secondary Education,

---

<sup>10</sup> Available at

[https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020\\_Acuerdo.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020_Acuerdo.pdf)

<sup>11</sup> Available at

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/230620-Guia-educacion.pdf>

to mention just a few, make it particularly difficult to draw a general picture of the response of the Spanish educational system to the COVID-19 crisis.

Also, in parallel with this series of meetings, **the central government has also provided the Autonomous Communities with extra funding to attend the educational needs generated by the COVID-19.** In June 2020 the central government approved the creation of the COVID-19 Fund<sup>12</sup>, with 16 billion euros to be distributed among the Autonomous Communities; from these, 2 billion euros, to be paid from September 2020 (the month of the start of the school year), were allocated to education. This allocation was distributed according to the population aged 0-16 years (80%) and the population aged 17-24 years (20%). Then, in October 2020, the Ministry of Education approved the Programme for Educational Guidance, Advancement and Enrichment (#PROA+ 2020-21), with the objective "to strengthen publicly funded schools with higher complexity and higher indicators of educational poverty (...) and that share the recommendations of the European Union in terms of inclusion throughout the 2020-21 academic year." The ministry initially financed the autonomous regions with a total of 40,000,000 euros but this amount was increased by an additional 20,000,000 euros, making a total of 60 million euros for PROA+.

## 2.2 The start of the academic year

The fact that the meeting described above was held at a date (27 August) close to the start of the school term (scheduled between 8 and 15 September in the different Autonomous Communities) marks the main feature of the initial planning for this school year. **Most of the teachers and educational leaders interviewed highlight the level of uncertainty with which they approached the planning of the 20-21 school year and the start of the school year during the first weeks of school,** a start that in some regions had to be postponed so that the schools could draw up their COVID protocols effectively:

*"The preparation was very hard, especially because it was full of uncertainty. The first meetings to plan this course came up in June, where there was no clear scenario. Then in July we were asked to prepare a contingency plan taking into account the three possible scenarios, which were either telematic, alternate days or two shifts. That was for the end of July; then in August, at the end of August, we had new information from the Regional Ministry of Health together with the Provincial Directorate and a scenario was proposed, which was the one that finally took shape, which was the two shifts; then, above all on the part of the management team and also, of course, the staff, there was a lot of concern because we did not know what we were going to find. The situation was, as we all know, very complicated, nothing was defined. And, above all, considering the measures, the updated news coming from Health, the recommendations and drawing up contingency plans to see what scenario we were going to find in September."* (i10, Primary school leader)

This uncertainty meant that the beginning of the academic year was lived as **a highly stressful moment** by the professionals: *"I have never experienced such a stressful summer because of the real fear we had of contagion, of the responsibility that comes with having a lot of people affected by your decisions."* (i8, Secondary School leader); *"I don't remember a more shaky, more stressful start to a course than this one, because we were walking on a very, very fragile and volatile ground."* (i11, Secondary school leader)

Moreover, the teachers felt that they were working on issues (health protocols, hygiene measures, etc.) that were outside their field of knowledge and competence, which increased their concern about the possible consequences of their decisions and actions: *"the preparation for this course was very strange because suddenly we had to work on*

---

<sup>12</sup> More information at <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/06/16/22>

*things that had nothing to do with our mission.*" (i9, school leader of Infant, Primary and Secondary Education)

Specifically, the first planning task for the 20-21 school year was **the design of the "COVID Protocol", i.e. the adjustment of the generic measures dictated by the Administration to the specific conditions of each school**. This involved considering the human resources, the spaces and the time slots available to ensure compliance with security measures (especially interpersonal distance, which conditions the possible ratio). Based on the study and the design carried out for the COVID protocol, the organisation of the centre and its operation throughout the 20-21 school year was articulated.

Given the importance of this protocol and its main objective, which was to maintain the schools as safe spaces, it is important to establish from the outset that **there is a general consensus in recognising that the measures put in place by the schools have worked well** (*"We were very, very down but, well, then things turned out much better than we expected."* i16, Secondary teacher) and that schools have apparently not been sources of contagion, a concern that was ever present in September:

*"What is certain, from our experience in the six months we have been here, is that the school is safe. We have detected that there are no contagions here. The contagions are from outside, social relations or sporting activities, such as karate or judo, which are contact activities, and have caused, well, perhaps some students at the school to test positive, but we are very satisfied at the school because the protocol we had, the contingency protocol, has been carried out and we have seen that there have been no contagions"*. (i10, Primary school leader)

*"The confinements we have had have never come as a result of contagion within the school, which has also given families some peace of mind."* (i3, Primary teacher)

So, uncertainty appears to define actions among all stakeholders at that time of the year. Even though the face-to-face organization of teaching and learning turned out more positive than expected, it caused a considerable and never before experienced stress to teachers, students and families, who put all their focus on prevention measures as represented in the COVID protocol.

### **2.3 Consequences of the COVID protocol**

As stated earlier, the Spanish central and regional governments have put all its faith in face-to-face teaching. During the lockdown experience, even though schools were able to keep education going using digital resources, important structural problems were also revealed concerning inequality (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Bonal & Gonzalez, 2020), learning (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a), technology (Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020) and students' wellbeing (Baena-Morales, López-Morales, & García-Taibo, 2021). So, the evolution of the 2020-2021 academic year was entrusted, basically, to face-to-face teaching<sup>13</sup> and efficient implementation of the safety measures dictated by the central and regional governments.

In practical terms, this has meant that **the entire organisation and operation of the schools have been subordinated to strict compliance with the measures articulated in the COVID protocol**. In this sense, compliance with the security protocol designed by each centre has meant important modifications in the daily life of the educational community.

---

<sup>13</sup> As mentioned earlier, blended learning was allowed from the third year of Secondary Education (+14 years) and upwards. However, in practice, many schools have opted for face-to-face teaching as soon as teachers and spaces became available to allow groupings that met the maximum group size set by the central government, trying to avoid blended learning as much as possible.

Firstly, although each school has acted autonomously according to its conditions and resources, **the main concern at the beginning of the academic year was to maintain interpersonal distance in the classroom.** For that reason, classrooms were measured, plots were drawn on the floor of classrooms or playgrounds, differentiated timetables were established for access to the school, and the flow of people in the corridors was studied to avoid unnecessary contact. In many cases, according to informants, these measures were difficult to maintain and comply with due to infrastructural problems at the centres.

On the other hand, **mobility and contact between students and teachers has been limited or even avoided in classrooms.** This has provoked in some schools, for instance, an important restriction for specialist teachers (Music, Physical Education, Hearing and Speech teachers), who have seen their normal presence in different groups reduced to prevent mobility or their role at the school changed to be in charge of a group of students as a tutor.

Also, the sharing of school items - from pens and pencils to computer keyboards - has been prohibited. This has been an important problem in kindergarten and Primary Education and for those subjects at all educational levels in which manipulation is a necessary aid (for example, in Mathematics, Physical Education or Music), as well as for accessing computer rooms in those schools that do not have electronic devices in ordinary classrooms. A primary school teacher describes this situation:

*"Let's see, I, for example, who teach English, I don't know, I've always used a lot of group work, cooperation in class and this year that's what I'm missing: that the children can manipulate more, do more things together; you have to stick to what can be done while each one is at their desk, without moving, keeping their distance. So, for me, that limits me."* (i18, Primary school leader)

In practice, this has meant many difficulties in classroom management (especially in kindergarten and primary education) and also in accessing common rooms such as libraries, music rooms or computer rooms, which in many schools have been converted into ordinary classrooms to be able to split groups and thus maintain interpersonal distance, as one of the Primary teachers (i12) describes:

*"A fifth grade group is in the library or music room and another is in the ICT classroom. The ICT classroom has been dismantled and when the pandemic is over it can be reassembled. But this year there is none. We have a computer with an Internet connection in the classroom, a screen and that's what we're working with. So, yes, there was an ICT classroom, but this year there is no library, no music room and no language classroom. In other words, all this has disappeared to ensure that the fifth grade and the sixth grade have their spaces."* (i12, Primary teacher)

Finally, access to the educational centres has been prevented to any outsider, from families to other agents that traditionally could participate in the classes (volunteers, speakers in different activities, authors of children's and young people's literature to talk about their work, etc.); of course, outings and visits outside the centre that could imply interpersonal contacts that could generate undesired contagion have also been dispensed with, at least during the first and second semester of the academic year.

**The consequences of these decisions to guarantee face-to-face attendance and avoid contagion have been diverse at the pedagogical level.** To begin with, after the COVID protocol was drawn up, teachers had to rework their teaching programmes, considering three possible scenarios: the face-to-face scenario, the blended learning scenario (in the event of partial confinement) or the distance learning scenario (in the event of a new total confinement of the education system).

In this restructuring of teaching programmes, **teachers have had to make concessions in terms of methodology, and in some cases in relation to objectives and contents.** As a head teacher in Secondary Education told us, *"the programmes of the subjects are the same as in previous years in terms of content, but at*

*the methodological level they had to be completely reformed, because what you cannot do is pretend to do the same thing when the system or the platform on which you are going to work is different."* (i11, Secondary school leader)

Thus, **various informants reported abandoning or difficulties in carrying out collaborative or cooperative group work.** In order to avoid contact and contagion between students, **teaching has been more teacher-centred**; in other words, interpersonal distance has generated (a) more individualistic learning, with less or none group work: *"A couple of years ago we started a more innovative approach with cooperative learning at different levels and all that has gone down the drain."* (i34, Private school leader); and, (b) more transmissive teaching practices and direct instruction, to the detriment of more inductive methodologies such as project-based learning: *"What is true is that by not having that interdisciplinary project group, which is always like the germ of what then spreads throughout the Institute, I find that the teachers in general did not work by projects and they work in a more transmissive way: master class, activity, textbook, activity, exam."* (i15, Secondary teacher)

In similar terms, a Secondary Education teacher recounts his experience: *"everything that is group work, everything that is manipulation, all of that has been a tremendous problem. You think about doing an experience and it's all problems, all complications."* (i23, Secondary teacher)

Also, for some teachers (teachers of Therapeutic Pedagogy or Hearing and Speech), the use of face masks has been a major challenge, leading them either to use transparent screens or to resort to technology as a means of communication:

*"At a methodological level, new technologies have been introduced this year. I, for example, am a teacher of Therapeutic Pedagogy and Hearing and Speech. With the mask, how do I tell the child how to pronounce? I have to put on a screen or use the computer and the tablet to use more visual games or look for a video where they can see the pronunciation."* (i16, Secondary teacher)

To sum up, the COVID protocol has determined the pedagogical options available this year. Keeping interpersonal distance has dismantled groups and cooperative or collaborative structures as well as it may have discouraged project-based learning or other active methodologies. This year the whole educational system accepted that teaching should be subordinated to the COVID protocol that each school could design given their circumstances, and then schools should try to do their best within that framework to promote learning and their students' wellbeing.

### 2.3.1 Technology at school

**The decision to return to face-to-face instruction after the lockdown experience has been based on a focus on safety measures** (with the consequences described above) **and the practical neglect of educational technology as a primary teaching resource.** Curiously enough, the documents published by the central government at the end of the 2019-2020 academic year (in June<sup>14</sup> and August<sup>15</sup>) made no reference at all to digital education, even though distance learning and technology had been the main assets to keep education working during the lockdown.

However, this academic year has seen a greater presence of technology at schools due to the previous year dramatic experience. In that sense, it can be stated that the lessons learned during the lockdown (Aznar Sala, 2020), which contributed to raising the level of digital competence of teachers, students and families (Portillo, Garay, Tejada & Bilbao,

---

<sup>14</sup>14

<sup>15</sup>

[https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020\\_Acuerdo.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020_Acuerdo.pdf)

2020; Rodríguez Rodríguez, López Gómez, Marín Suelves & Castro Rodríguez, 2020), have allowed for a greater and better use of technology during this academic year:

*"The path has been cleared. That is to say, that everything that used to alter the lack of knowledge, the lack of knowing how to design activities, as now we do know it and we know what works and we also know what doesn't work, the little or much that we do in the field of the virtual and the use of new technologies is done better, it is optimised. So, it is used much more because we already know how to use it and because we already know what works and what doesn't work."* (i11, Secondary school leader)

This year, **teachers have become aware of the importance of improving the level of digital competence of their students through the explicit use of educational technology**. In this sense, teachers try to maintain a certain level of digital activity, at least linked to the use of platforms and the assignment of digital tasks, whenever the availability of digital resources allows it, either because these belong to the pupils (their smartphones, for example) or because the educational centre has sufficient resources:

*"A lot of teachers, who had never worked with their students digitally at all, this year all teachers had to have at least one workspace to work with their students digitally and from time to time, this is a slogan that we were given from the beginning at the centre, that is, from time to time we had to upload some task to Teams or to the virtual classroom so that the students could also continue to work on this digital part. Progress has been made in this area."* (i15, Secondary teacher)

So, schools seem to have realized important efforts were made by teachers and students alike and have willingly kept using technology this year, even if mainly as a repository for school tasks or homework or as a communication tool between teachers and students.

However, problems in access to technology continue to be observed in certain regions and schools. Thus, at the time the interviews were conducted (April 2021), with barely three months to go until the end of the school year, the electronic devices promised by the educational administration were arriving at several of the schools participating in the sample; this suggests that some schools did not have the necessary technological equipment and that this year there may also have been difficulties for some students in accessing digital resources when these were used at schools (particularly with the impossibility of sharing digital resources and the difficulties to access ICT rooms) and, more importantly, when they were claimed to be used at home.

The problems of access to technology and the possible use made of it are particularly relevant in those school levels that have undergone a process of hybridisation. On the one hand, when students or classes have been confined, hybrid teaching has been used at all stages of the educational system, normally forcing the teacher to pay attention, in theory, to face-to-face teaching and virtual teaching at the same time; on the other hand, the norms dictated by the central government establishes that from the third year of Compulsory Secondary Education onwards, students may receive teaching by telematic means, and many centres have opted for alternating students and days (half the students attending the first week on Mondays, Wednesdays and Fridays and the second week only on Tuesdays and Thursdays, and viceversa). Some schools and territories have opted to use time slots, dividing the morning into two sections with a central period for sanitising the school, and half the students attending one or another of these time sections.

In these cases, students who do not attend their lessons at school either participate through remote videoconference in the face-to-face lessons that their classmates present in the classroom are receiving or carry out tasks uploaded to a virtual learning platform while their classmates are having their lessons at the school; the teaching staff were, in any case, present in the educational centre and attending to face-to-face students, so their availability to attend to distance students is extremely limited, if not totally impossible:

*"This is another of the great efforts, of the great organisational changes this course, the development of strategies to deliver the synchronous class as well as possible, attending simultaneously to those who were at home and those who were in the classroom." (i8, Secondary school leader)*

Consequently, technology has basically been used in a transmissive fashion, centred on the use of platforms for the assignment of homework and the celebration of remote, explanatory videoconferences in synchrony with a face-to-face lesson, so that half of the students were present in the classroom and half of them were attending the lesson from their homes.

In general, **there are reasonable complaints from teachers, students and families about the effectiveness of this type of "simultaneous" face-to-face and distance teaching in Secondary Education and Bachillerato**, especially in relation to students with more difficulties or less family support, as described by a head teacher in Secondary Education:

*"It is very difficult to manage this blended learning system without the students who have the most difficulties paying a price, which is what has worried me personally from the beginning; that is to say, those students who have a family at home that supports them, that provides them with resources, that is engaged, they have coped reasonably well, although they have missed those social moments, but those who have difficulties in learning, those who do not always have that family behind them to support them, they have clearly noticed it and that is what has worried us most about blended learning at all times" (i8, Secondary school leader)*

Furthermore, during this year, teachers have come to realise that learning and teaching remotely is highly challenging. Teachers have needed to find ways to ensure that the students are engaged but many of them explain their difficulties to avoid their students feeling gradually disengaged. In practice, **this simultaneous face-to-face and distance solution has generated problems of study habits, learning difficulties and demotivation among pupils**: *"What they tell me most is that they lack a work routine. For them, the high school is a routine of socialisation and work, and we have taken this away from them." (i1, Secondary teacher)*

*"I teach them on Mondays, Tuesdays and Thursdays. So, I see a group on Monday and I don't see them again until Tuesday of the following week, and that's how it's been all year. It's a disaster, even the good ones get disconnected. How can they not get disconnected?" (i1, Secondary teacher)*

*"For example, I see the fourth-year computer science students two weeks in a row and two weeks not; two weeks I see them and two weeks I don't, every shift." (i23, Secondary teacher)*

*"With the assessment in the third and fourth year (of secondary school) it has been the opposite. In other words, the school has become muted with blended learning. It's not working well, it's not working well and, look, it's not so much to do whether students have access to the Internet or having resources. No, those who don't have it were given computers and now have a device. And, well, we have worked hard to make sure that no one lacks anything, or lacks anything at all. And today there is no family or pupil in the centre who can say that they don't have a computer if they need one, because they already have them in that sense. But sometimes it has less to do with material things than with disconnection, with mental disconnection. Fourth grade (Secondary Education) is being dramatic because they are also students who are about to graduate, who will graduate in June. And the feeling I have is that on the days they are at home, no, we don't get there. We are not getting there." (i11, Secondary school leader)*

In particular, a mother describes her Secondary Education son's on-line learning experience as follows:

*"An online class is a drag. You have to admit that an on-line class is very heavy because I have seen some of my son's classes and, for example, on Tuesdays, like today, when*



*he has four hours in a row with the same teacher, it is heavy; (...) they are four hours with the same teacher, with a very monotonous tone of voice, in which you do have a presentation, but you don't see anyone. You have a black screen and the presentation, don't you? When there is the presentation, fine, but when there isn't..."* (i21, mother)

However, the lockdown experience during the 19-20 school year has also served to strengthen the digital infrastructure and the digital competence of all members of the educational community. This has been important whenever a partial and temporary confinement of a class or a group of students has been necessary, and even with the temporary closure of schools in those regions affected by the storm *Filomena*, in the first week of school after the Christmas holidays.

In that sense, despite the common scenario of teacher-centred, transmissive use of technology, some informants also suggest that technology may have served to promote more collaborative or cooperative learning, overcoming the difficulties generated by the safety protocols; thus, a head teacher in Secondary Education describes the situation as follows:

*"The first and second year tutors have carried out activities that have a lot to do with teamwork but without the need for teamwork in the classroom, so that they don't get together; in other words, they have worked in teams outside the classroom, that is, each one at home, working in online environments and then bringing the results of their work to the classroom. Before, for example, we have never done this, and this is a way of working as a team without the need for them to be physically too close to each other."* (i11, Secondary school leader)

So, in some cases, the situation lived this year - with the methodological adjustments necessary to prevent contagion, awareness about the value of technology for education, more student and teacher digital competence and greater availability of digital resources - may have helped the process of digital transformation which was taking place in some schools before the pandemic and this is even suggested as a point to keep in mind in the following years:

*"I would maintain the use of new technologies. If we had devices in the classrooms, everyone could work in a different way, or in the case of a child missing classes or if a child had to do some work at home and could be provided with that device, that use of new technologies should be maintained. In fact, our objective is to continue using these resources even when we are in the classroom, so that if these things happen again at some point, we already have the experience."* (i19, Infant & Primary school leader)

However, **there is a broad consensus among teachers regarding the value of face-to-face teaching and the limitations of technology versus face-to-face teaching.** The lockdown experience meant a huge effort for teachers, who had to put all their time and resources into remote education; for some of them it was also necessary to urgently develop their own digital teaching competence in order to be able to teach in the new situation. Logically, the results were only satisfactory insofar as it was possible to contact students and maintain a certain academic activity but there is no full satisfaction with the experience of remote teaching during last year's home confinement.

Moreover, this feeling is reinforced during this academic year 20-21. On the one hand, those who are teaching face-to-face have regained recognisable professional sensations and practices (visual contact with their students, ability to review tasks in situ, assessment through observation and other strategies, etc.), which were missed during the spring 2020 lockdown and with which they recognise themselves as teachers; on the other hand, hybrid schooling does not seem to be a good experience in those courses where it is taking place, as we have mentioned above.

From that perspective, some informants express their concern about a possible drawback in the process of methodological and digital transformation of the school:

*"We have taken that step backwards in methodology and in things we were doing. That's why I insist that we have to water so that we don't forget what we were doing. My fear is*

*that we will settle into working the way we are working now (...) and that we will have lost cooperative work or certain projects. We have had to put away all the programming and robotics kits because this year we won't be able to share them. Certain things that we had to try to see were working well so that we don't forget that we were doing it that way. Above all, methodologies that we had advanced and that the teachers had fallen in love with, and that now we are making adaptations that the teachers may think are much more comfortable. So we have to keep on watering so that it can grow again because otherwise..." (i6, Primary teacher)*

On the other hand, learning management platforms have been widely disseminated and used during the academic year under analysis. Moreover, both in face-to-face and blended situations, teachers have used these learning platforms as a repository of tasks, particularly in Secondary Education:

*"In the second year of Basic Vocational Training, we work directly on the platform in class." (i23, Secondary teacher).*

*"It was decided to use Moodle and so we have a Moodle where we are uploading work proposals, we are uploading material." (i2, Secondary teacher)*

The choice of these learning management platforms (basically Moodle, Google Classroom or Microsoft Teams) is, first, related to decisions made by regional governments, who have signed agreements with these corporations or provided a free software solution such as Moodle. Then, schools have opted for the most suitable alternative depending, basically, on their previous experiences with that platform, as a Primary teacher explains:

*"At the beginning, as we didn't know if we were going to be confined again, we had to choose between the administration's platform or Classroom, and in the end we all decided to unify and go with Classroom." (i3, Primary teacher)*

At the same time, alternative methods used during the lockdown has still been used during this academic year, with WhatsApp as a usual method to contact families, particularly in Primary Education:

*"I always deal very well with my families via WhatsApp. I send them documents, they send me things, it's much quicker." (i3, Primary teacher)*

So, the panorama of educational technology in Spain after the pandemic seems to be dominated by a teacher-centred use of learning platforms as repositories of learning tasks. However, higher teachers' and student's digital competence and greater availability of digital resources may open new possibilities in the future if face-to-face and digital education are not seen as competing alternatives but as complementary possibilities.

### **2.3.2 Ratio of students per teacher, learning time and classroom atmosphere**

In many regions and schools, the aim of maintaining interpersonal distance by reducing group size has had the unexpected effect of reducing the ratio. This is a historical achievement in Spain, as teachers have been demanding the reduction of ratio for many years. In this sense, teachers valued positively the reduced ratio with which they have been working this school year, either by splitting groups thanks to the hiring of new teachers or by the hybrid schooling groups allowed in Secondary Education.

The level of satisfaction in the cases where this reduced ratio has been possible is such that some informants stated that, **although students may have had fewer teaching days and hours in certain subjects, the effectiveness of shared face-to-face time in small groups compensated for the loss of teaching time**, and they even state that there is not necessarily a substantial learning loss. For example, a Secondary

Education teacher who has been working with reduced groups in which students attended face-to-face lessons only during the first or the second half of the morning describes it as follows:

*"The only positive thing I see in having two groups<sup>16</sup> is the reduction in the ratio, as it has been reduced and we have a maximum of thirteen or fourteen students in the class, it is very noticeable and then learning can be much more individualised and the needs of the students can be much better attended to."* (i26, Secondary teacher)

On the other hand, teachers feel they have been more efficient this year even if they admit a reduction in teaching hours at school due to strict safety measures or other organisational decisions (for instance, split groups in Secondary Education). Teachers believe that they have lost less time on problems of coexistence and discipline, and have therefore been able to teach better than when working with a larger group; these comments from teachers in Secondary Education describe this situation:

*"What's more, I would even go so far as to say that (we have worked) with a higher level of efficiency on the part of the teaching staff. The fact that the ratios have gone down has been a favourable thing for the teachers and for the children, logically for the learning they have had, it has gone faster, but not faster in time, but it has been much more intense, it has been much more effective because there have been fewer ratios."* (i11, Secondary school leader)

*"You notice the discipline. You notice the attention you can give to the students in front of you. Yes, those are the advantages, somehow."* (i23, Secondary teacher)

Some teachers have even been encouraged to incorporate into their teaching practices some proposals that under normal ratio conditions do not seem viable, such as parkour in Physical Education (i25) or the teaching of the ukulele (also as an alternative to the use of wind instruments) in Music Education (i5), in both cases in Primary Education. **In this sense, the peculiar organisation of schools this year may have created the right conditions for a certain level of educational innovation, or at least exploration, on the part of teachers.**

Some teachers perceived a new sense of order, contributed to by the limited mobility of pupils within the classroom, in the corridors and even in the playground. The maintenance of interpersonal distance has "immobilised" pupils within plots in the classroom and in the playground, preventing contact with other classmates who were not in their bubble group, with positive and negative effects on daily coexistence in the school (artificial separation of pupils, greater sense of discipline, fewer opportunities for socialisation, loss of mixture of ages, etc.):

*"It is true that coexistence, discipline, order in general is better, there is more harmony, they can't leave the classroom, the corridors are quieter. It seems that there is more concentration, more of a library atmosphere, more of an operating theatre at times, but we lose the possibility of socialising through co-operative work, during class work; it does improve in some ways, but in others it is lost, in my opinion."* (i15, Secondary teacher)

The presence of more teachers in the school has also contributed positively to the development of this school year. New teachers have been recruited due to the pandemic, normally called "COVID teachers". These teachers have made it possible to carry out class splits and support tasks that would be impossible in a normal school year, thus allowing for more personalised work with the students who need it most, as a member of a secondary school management team told us:

*"In our centre we have had three (COVID teachers) and basically, they have been like Therapeutic Pedagogy teachers without the training of a specialist in Therapeutic Pedagogy, but they have made a similar function similar and it has been a huge, huge help."* (i8, Secondary school leader)

---

<sup>16</sup> Thus, the teacher repeated their face-to-face lessons twice to attend the two split groups of students, one in the first half of the morning and another one in the second half.

There is also a general feeling that **this year there is less time available for class sessions and this has forced an in-depth revision of the curriculum**, carried out more or less explicitly by teachers. Different informants point out that it has been necessary to reduce content, selecting the essential elements of the curriculum at each level, even though no central or regional suggestions were explicitly made in this sense; it is a clear example of school autonomy to adjust the curriculum to the peculiar situation of this academic year:

*"In terms of content in my institute, it has been done by departments and, in each department, we have been reviewing each semester, what is given and what is not given. That is, not what is given and not given, but what is prioritised; that is, for example, in literature, we have said that instead of teaching several authors in depth, we have chosen El Cid from the Middle Ages, Garcilaso from the Renaissance, and Cervantes from the Baroque; and the rest, if you have time to mention the rest or if you can, fine, but if not, you don't. We have chosen some, we have agreed on some, we have agreed on others, we have agreed on others. In other words, what we have done is to choose some, to agree on choosing some priority contents and then we revise each evaluation."* (i4, Secondary teacher)

In any case, Infant and Primary Education teachers as well as teachers in the first cycle of Compulsory Secondary Education do not feel that there have been substantial problems this academic year in terms of the pace of learning, even though the number of hours of face-to-face teaching has been reduced in some cases:

*"It may be that learning time may be lost, but that this is compensated by the fact that we can dedicate greater and more personalised attention to the pupils. I think that this compensation could be there; I even go further: I think that perhaps the ratio could even be better than before. And that would be interesting. Perhaps a study could be carried out to see the academic results at the end of this year, but I think they would be better than in previous years. At least what I am seeing in these first two quarters of the students' grades."* (i25, Primary teacher)

In the case of the second cycle of Secondary, where a significant loss of classroom hours in different subject matters is observed, it is considered that the lower-than-usual ratio may have improved coexistence and this improvement may lead to a better use of class time. Thus, one secondary school teacher states emphatically: *"I, for example, the results I have this year are very good, they are very good and are similar or better than last year."* (i13, Secondary teacher)

It does appear that some problems may have arisen in the second year of Bachillerato, which leads to the university entrance exam. In these cases, those centres that began with alternating days or time slots have been recovering face-to-face attendance as the academic year has progressed, the security protocol has become naturalised, anxiety about contagion has been reduced and the end of the school term and the date of the university entrance exams are approaching.

### **2.3.3 Vulnerable students and students with special needs**

According to the informants in this research, vulnerable students and students with special needs have been the ones to suffer more deeply the consequences of this crisis. In particular, families make clear that they have suffered the pandemic more than the rest of students: *"This has undoubtedly been the area that has taken the worst part by far... The division of teaching staff has been "optimised" [to split classes and maintain distance] to the detriment of attention to diversity and to the detriment of specialities... Diversity and inclusion have in many cases taken steps backwards or stagnated instead of moving forward."* (i31, father) However, families consider this is not a problem which may have appear due to COVID-19 but to structural features of the Spanish educational system: *"Special educational needs are certainly not being addressed. They have not been addressed historically"* (i22, mother)

Also, the greatest difficulties in those grades that have had hybrid schooling (from the second cycle of Secondary Education onwards) have been suffered by those students who are already in vulnerable situations, i.e. students with weaker study routines, with learning difficulties or with special educational needs. A Secondary head teacher describes it very clearly: *"Chains always break at the weakest link. And I think that students who come from socio-economic, but also socio-emotional, fragile backgrounds have been the first to suffer."* (i11, Secondary school leader)

On the other hand, the absence of cooperative learning structures, in those classes where they are normally used, is particularly detrimental to weaker learners, who benefit very positively from the support provided by more competent or better performing learners:

*"The problem is that groupings no longer allowed for cooperative learning in the classroom. And that does improve coexistence a lot, in our experience, if we manage to make very well-designed groups, with guidelines, roles, functions (...) Coexistence improves a lot if you have the patience to put it into practice and this year, as all the desks are islands that cannot be moved or joined together, we are losing that resource."* (i15, Secondary teacher)

In this sense, guaranteeing "bubble groups" has also posed problems in Infant, Primary and Secondary schools where educational support was provided within the classroom by a support teacher. A primary head teacher explains this situation:

*"It is not the same because the processes of, for example, reinforcement do not take place. We had fought hard from the management team to change a typical cliché of how to do reinforcement: "I take the child; I leave the classroom" and I insisted that we cannot do that. Reinforcement is inside the classroom so that in situ the pupil finds that help that allows him or her to continue to be in the classroom. This clashed with the idea of the bubble group. It clashes a lot because the remedial teacher literally sticks to the student and explains: "Well, look, this is how it's done, look, if you don't understand this, look what you're doing, no". That's shocking."* (i7, Primary school leader)

In Secondary Education, where the structures of attention to diversity are in many cases already weak in an ordinary year, the attention to students with special educational needs has been aggravated by the syncopated rhythm of class attendance; in this sense, a Secondary Education head teacher points it out as follows: *"we are doing worse and it is getting worse because the constant non-attendance interrupts the processes. It interrupts, it interrupts, it interrupts being present, being on top of it, it is much more difficult to follow up."* (i11, Secondary school leader)

On the other hand, in several Secondary schools, the existence of "bubble groups" has led to homogeneous groupings by level of performance due to the choice of optional subjects or the provision of bilingual or plurilingual education. Such groupings, maintained over a long period of time, can stigmatise lower-achieving pupils and deprive them of the opportunity to learn alongside their more knowledgeable and competent peers; the disappearance of collaborative and cooperative learning structures also contributes to more individualistic learning, which is detrimental to pupils with lower academic achievement or learning difficulties:

*"By grouping them in an immovable way by optional subject matters, because (...) those who don't have French, let's say, those who, in general, have more need of support, a kind of ghetto group of "the bad ones" is created, which is fixed and there are, in inverted commas, the bad ones, those who have more educational needs or have more curricular differences are all together in a group."* (i15, Secondary teacher)

There are also various references to specific student problems. For example, pupils with Autistic Spectrum Disorder (ASD) have problems with the alternation of days or hours of schooling in Secondary Education and difficulties in maintaining an adequate rhythm of work. Also, to maintain the security of the bubble group, interesting initiatives of educational inclusion with these pupils have also disappeared; a primary school teacher

gives us an example of a playroom for break time designed especially for pupils with ASD: *"(for pupils with ASD) we launched a specific classroom where they played quiet games and everyone was doing very well there. What happened is that a week or two later there was a queue to get in there. Yes, that was wonderful, because you could see pupils with difficulties or with ASD interacting with pupils with whom they couldn't play in the playground before. We have had to give that up, because the bubble is broken, and for me that has been (...) it really hurts me a lot."* (i7, Primary school leader)

Also, migrant students who do not master the language of instruction also have had problems in acquiring a communicative use of academic language due to measures such as interpersonal distance, the use of masks or, in secondary education, blended learning. The presence of support teachers for these students inside the classroom has also been limited or restricted at all.

In short, teachers have contradictory feelings about inclusion and attention to diversity this year. On the one hand, they may have the feeling that, where there has been a reduction in the ratio, it has been possible to pay a little more attention to each student; however, they also know students with greater difficulties have had problems in accessing the resources they may need to feel well and learn efficiently at school: *"on the one hand, it has been possible to give them a little more attention, but perhaps not really the attention they need. I don't know if I'm making myself clear: as the groups are smaller, you can dedicate yourself a bit more, but then you don't know if the centre, the support teachers or whatever, have really helped his case."* (i23, Secondary teacher)

In this respect, many schools report that the additional resources offered this year (new teacher recruitment) have sometimes arrived too late or have been withdrawn (in some regions) too early. Thus, for example, in some of the schools in the sample, COVID teachers were not available for the whole academic year, leaving attention to diversity or educational support subject to the availability of human resources within the school's regular staff. This is how one mother describes it:

*"In Secondary, I don't know how to call it: it is an odyssey. I don't know how to define high school, because it is very hard, they lack a lot of things. I mean, they do not have educators, they do not even have pedagogues. They are all acting as tutors, they have no counsellors, they have nothing. That is to say, all the things they could have had until now to accompany them, to help them, on a daily basis, absolutely zero, they don't have any type of resource to turn to and they don't even have time for that".* (i20, mother)

Along the same lines, one of the secondary school teachers interviewed said: *"The pandemic has made resources essential, but they were already necessary before"*. (i24, Secondary teacher)

On the other hand, the testimonies do contain positive evaluations of the activities of a national programme called #PROA+ 2020-2021. This 'programme for guidance, advancement and educational enrichment', promoted by the Sub-Directorate General for Territorial Cooperation and Educational Innovation of the Ministry of Education and Vocational Training, has the general objective of strengthening publicly funded schools with greater complexity and higher indicators of educational poverty over the 2020-21 school year, and has a budget of 60 million euros<sup>17</sup>.

Its impact seems to have been positive in schools, as a school leader describes: *"PROA+ has a much larger budget and many more things could be done. For example, external teachers come in, at the beginning of the school year I had up to three teachers, in other words, very good organisation."* (i14, Primary school leader)

However, in some regions this extra budget to help publicly-funded schools with greater complexity and higher indicators of educational poverty has not been available until

---

<sup>17</sup> More information at <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sqctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-20-21.html>

March, as it happened in Andalusia<sup>18</sup>, one of the largest and poorest regions in Spain. Consequently, the irregular distribution of this budget by the regional governments adds to the complex panorama of the educational response to COVID-19 in Spain and its differentiated impact on students and families.

### 2.3.4 Emotions and wellbeing

A relevant issue this year is the emotional state and wellbeing of the students. Several informants point out that, more than academic losses, the lockdown generated emotional problems, especially in Secondary Education: *"They have come sad, they have come worried, they have come, they have come a little bit damaged, but more emotionally than academically."* (i11, Secondary school leader) In this sense, certain testimonies indicate a "more humane" (i11) and complex approach to the students on the part of the teaching staff, given the special circumstances experienced throughout the pandemic.

#### **Families are especially concerned about the emotional state of their children.**

One mother explains it clearly: *"We are talking about children - children have feelings, they have emotions and none of this is being managed. In other words, the emotional damage that is going to happen, the impact that is going to happen because we are forbidding children to be with each other, to play naturally, to use and manipulate materials, to experiment, that is going to make a big, big, big harm... Children are sad, but not only mine, but all of them have a sad soul. They don't play, they don't interact with each other. We are with this social distance that we are instilling in them and in the end, they are isolating themselves. Yes, I am not seeing it well. And the evolution worries me much more."* (i22, mother)

Also, in contrast with the lockdown emergency, where explicit indications were given to adjust assessment to the situation, this year no major adjustments in the assessment were observed in either of the two situations analysed, namely full attendance and hybrid schooling. Teachers have used the assessment procedure that schools used to have before the pandemic (the written exam in most cases), using face-to-face days for testing in the case of hybrid schooling. This "normalized" assessment in such an exceptional pedagogical situation may have provoked a higher rate of anxiety to students and families, who feel that they have had to keep up with the regular assessment procedures in a very unusual situation.

Precisely, in Secondary Education, the use of face-to-face days for written tests has been a problem due to the excessive accumulation of exams in a few days, as a Secondary Education teacher explains: *"Today they had four exams because, of course, as they can only come to class on Tuesday and Thursday, the final exams have accumulated: Tuesday and Thursday. Today they had one with me, they had History, Spanish and French in a row, and on Thursday they had Mathematics and another one, I don't know if they had Physics and another one, so, of course, for a student, for an adolescent in the fourth year of ESO."* (i1, Secondary teacher)

On the other hand, the revision carried out on the curriculum in order to choose the fundamental contents to be taught has also had a positive effect in relation to assessment and, indirectly, to students' learning and wellbeing. By adjusting teaching to the core of the curriculum, it has been possible to make better use of time and ensure that students have acquired it:

*"The fact that we have emphasised the fundamentals has meant that the curricular corpus on which we have assessed is the fundamentals. And when we went to the fundamentals, it turned out that the vast majority had acquired them. It has to do with that famous "pruning" of the curriculum that we have been talking about for so long, that is, if we go to the point, one of the things we achieve is that there are more students*

---

<sup>18</sup> More information at [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cc0a3f25-dce3-4673-ba99-b9525736b00d/Resoluci%C3%B3n%20Programa%20PROA+%20\(pdf\)](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cc0a3f25-dce3-4673-ba99-b9525736b00d/Resoluci%C3%B3n%20Programa%20PROA+%20(pdf))

*who understand the fundamentals, who are able to apply them to a specific project.” (i8, Secondary school leader)*

So, in those schools where this “pruning” of the curriculum has taken place teachers express more satisfaction on the side of students, who feel time, contents and efforts are better adjusted and better results are really attainable.

Finally, participants said that the extracurricular activities that used to take place in schools, and which contribute both to the students’ learning and wellbeing, have been halted this year: outings, visits, attendance of external agents at the school, presence of families, etc. Undoubtedly, this implies a loss in the students’ learning experience and it has led to a sense of monotony among students throughout the year, but teachers and schools are confident that next year these activities can be recovered as a significant percentage of the population may be vaccinated.

## **2.4 The vision of families and students**

In general, families recognise the efforts made to keep the schools open and consider this decision a success: *“I think that part of the success of keeping schools open in Spain has been the safety measures. We have suffered so much and paid so much for it. But, well, we are in a pandemic.” (i31, mother)*

However, families are also more critical with the evolution of this academic year than teachers and school leaders. One of the mothers explained that the problems started in the emergency situation occurred during the lockdown, which was not adequately planned; then from her perspective, this year schools did not implement enough educational measures to recover from last year’s impact on students’ wellbeing and learning: *“It was really terrible. This was expected and so it has been. We were starting from an already bad base... So, the beginning was very hard, very hard, because the teaching staff started the second year as if what had happened in the first year had not happened.” (i31, mother)*

**Families are particularly critical with blended learning in Secondary Education**, as teachers also are. They have seen their children demotivated, with poor study routines and difficulties to follow the lessons, as it has already been described: *“There are tremendous disconnections. There are some subjects that have only a few hours per week... there is a huge disconnection between classes and exams.” (i32, father)*

**Families are also concerned with the teachers’ digital competence and use of technology.** Particularly, families emphasize the existence of different typologies of teachers: those with good competence and who are familiar with technology; those who urgently trained themselves and learned how to use technology during the lockdown or this academic year; and a minority of teachers who, from the parents’ perspective, were not willing to make that effort: *“What has happened with the teaching staff? Well, a little bit, as we were saying, teachers who do not have digital competences and have tried, OK, it has taken a while, but that’s the way it is. But there is a part of the teaching staff that neither has them nor wants to have them. It is as clear as that.” (i31, mother).*

One of the parents explained that the wide array of possibilities offered by the current technology is not being adequately exploited, particularly in Secondary Education: *“For me all this is perpetual suffering. The rest of society does not move at this pace... For me it is unacceptable that at this stage the only tool used in my school is a virtual classroom, which is nothing more than a repository, an email account to which to send work.” (i32, father).* Also, another parent perceives the limited use of technology as a lost opportunity: *“From that point of view, it seems to me that a brutal opportunity is being missed, justified by an urgency, but a tremendous opportunity to introduce digital resources and digital operations in education, which would be tremendously valuable because they are working in the rest of society.” (i33, father).*

The fact that face-to-face teaching has been identified as key for school organisation has satisfied families, who sometimes even pushed schools to move from blended to face-to-



face teaching during this year in the case of Secondary Education. However, face-to-face lessons did not eliminate their doubts and concerns.

On the one hand, **families feel they have been expelled from the centres**. The COVID protocols were designed by head teachers, with greater or lesser participation by other members of the teaching staff and with little or no participation by the families, who say that they have felt "removed from the equation" and may have had problems connecting with the school and the teaching staff.

The main channel of contact between schools, teachers and families has focused on technology, which is a challenge for the whole system. Teachers themselves recognise these difficulties, at least initially; moreover, once again, the loss of contact between school and family has been detrimental to families with fewer resources or less digital competence:

*"Even when it came to contacting parents, which was very difficult for them; here the families were a bit reluctant, weren't they, about not holding a meeting in person but online; so it is true that they have had to get used to it little by little (...) because, in the end, we are in a rural environment where people have the means, but often don't have the knowledge to use those means."* (i17, Primary teacher, rural school)

Also during this school year, **some "dissident" movements have arisen in families who had a family member at risk**, refusing to take their children to class, thus failing to comply with the compulsory nature of education up to the age of 16. This has generated situations of administrative tension in schools, which in some cases has led to the activation of the absenteeism protocol or to having to seek individualised solutions for specific students and families with health problems and fear of contagion.

At the same time, students showed a resilient approach to the situation: *"It has been a very strange and very different year. It is true that we have had a very bad time but we have learnt a lot of things."* (i29, student) In that sense, students seem to have adapted themselves quite efficiently to the changes provoked by the COVID protocols, particularly well in the case of those schools with face-to-face teaching and with some more problems in blended situations. Considering the situation, strict obedience to the safety measures has been the norm at schools and students do not express bad feelings against these norms.

However, in parallel with their teachers' description, students miss group work and other activities (such as projects) they were used to and which they seem to enjoy: *"One thing I really liked about the classes was when we worked in groups, which we can't do now because of the distance and the mask."* (i28, student) Also, concerning spaces other than the classroom, they explain that *"we can hardly ever go to the computer rooms in Technology; we can't go to the workshops because we are in the same classroom all the time."* (i27, student)

Finally, **students are also critical with some inefficient uses of technology by teachers**, particularly in Secondary Education and at those centres which opted for a blended learning solution. One of the students describes it very graphically:

*"The teachers were not used to recording themselves teaching or explaining; they might put a student to record in one part of the class and the teacher would go to the other part to give the class and continue with the syllabus; or the explanations on the digital screen could not be followed... Afterwards, we were very distracted at home because spending three hours looking at a device and listening to a person talking without being able to do practically anything was boring."* (i30, student)

## 2.5 Teachers' coordination and innovation

The impossibility of staying in the centre and holding meetings there has not prevented the schools from showing unity in the face of the situation they are experiencing. On the

one hand, there is a strong commitment on the part of the teaching staff to proceed with this school year, which has made teachers come together around a common enemy, the virus; on the other hand, the lockdown experience has served to test digital strategies for collaborative work that are being widely used during this school year:

*"If I have a problem, another colleague will give you a hand, which is always there, but now, (...) with these new additions, this year I think we are making progress and that it has been created, because as they have also lacked, perhaps, a lot of training, we have also relied a lot on those who achieve something, who are going to help the others." (i17, Primary teacher)*

*"In crises, the good things in everyone tend to come to the surface. And that has been noticed, at least (...) people are much more willing to lend you a hand (...) If you need anything, I'm here for you. Hey, look, I have this, I'll share it with you. I think that the pandemic has been a slap in the face of reality, that we are nobody, that we are just passing through and that what we have to do is try to make life easier for our colleagues or for anyone else, because deep down we are social beings and we feed off each other. (...) the staff is seen, or I see it, I have this feeling of being much more united, more attentive, much more participative than in other years, when perhaps people were more in their own way, in their own history. And this, then, has been like a jolt that has told us all: "Hey, watch out, here either we all help each other or we don't make it to the end." In the end, the pandemic has done just that, it has shaken us up and demanded that we do everything we can here." (i25, Primary teacher)*

However, some of the teacher participants stated that **the elimination of all types of gatherings and meetings in the school has had negative consequences on coordination and informal learning opportunities**, not always present in virtual contexts. Thus, a secondary school teacher in charge of a didactic department tells us:

*"I am also missing a lot the contact with colleagues; that is, the fact that there is no staff room, I need that daily communication with the teachers who teach in the educational team, that you meet them: "So-and-so, So-and-so, what are you doing, what are you not doing, how are you doing". I miss that a lot, because the teachers' meetings are very limited via videoconference or are reduced to nothing, to departmental meetings and evaluations. And that, I miss a lot of information, for example, about what is being done." (i23, Secondary teacher)*

In the same vein, some teachers and head teachers point out that opportunities for in-school teacher training, which represented an important occasion for teacher professional development, have been lost, and that distance learning experiences, as it has also happened in the case of students' distance learning, do not allow for the same levels of development and socialisation among teachers.

Also, teachers demand more coordination (and the working conditions to be able to generate this coordination); two testimonies point in this direction, the first from a head teacher in Secondary Education and the second from a teacher also in Secondary Education:

*"This has made us realise that there has to be much more coordination between the staff. We are specialist teachers, but just because we are specialists in one thing doesn't mean that you can only talk about it on your own, but I think that this makes us right, in the sense that there has to be the possibility of working in different areas." (i11, Secondary teacher)*

*"I believe that work should be done on teaching by areas in the lower grades of secondary school. As a result of the health crisis, there was talk that this year we were going to work in the first and second years of secondary school by areas, but that was forgotten. (...) But for that to happen, it must be well structured, which does not mean that the same teacher teaches the whole subject of the area separately. No, no, it means unifying them and seeing them from the same point of view." (i23, Secondary teacher)*

However, **certain conditions** (the use of technology, reduced ratios, hiring of new teachers) **have also made it possible in some schools to start innovative processes** during this academic year. A head teacher describes the process:

"We have taken advantage of the vicissitudes of this academic year (...) to reorganise ourselves (...) and begin to design a new line of our educational project based on something more innovative, and to take advantage of these days, when we are not going to be able to develop anything, to design it and see the shortcomings we have and how we have to develop them from the next academic year onwards." (i34, Primary & Secondary school leader)

Asked in particular about this line of innovation, the head teacher describes it as follows:

"Since November, we proposed to the staff the design of a new educational project in the school. (...) We proposed it to the staff and formed a working group of fourteen teachers, which is a fairly high percentage of people willing to work. (...) From that moment on we had quite interesting design meetings, with a lot of ideas, proposals, hopes and dreams (...) and now we are putting our feet on the ground and we are now, at the end of the course, making the rest of the staff work. We have designed work groups by areas, by fields, and each work group (...) is designing (...) which blocks of knowledge we want to work on each level, and then what we will do is to design activities to be able to take this knowledge to the students. That is the last phase before the summer holidays and from September we will start to implement it in the centre." (i34, Primary & Secondary school leader)

So, after one of the hardest academic years in the history of Spanish education, a mixture of feelings permeate schools: a sense of survival; the intuition that the hygienic and safety measures have worked, although on some occasions at the expense of important pedagogical and personal sacrifices ; the clear perception that some structural flaws of the educational system may put at risk an important number of students, particularly those who need more efficient and egalitarian schools; and, at the same time, the fatigue of a long, pandemic year together with the illusion of a new course to start in a few months, when some of the lessons taken this year may help Spanish education become better, if the correct decisions are made at all levels, from the central and regional governments to schools, teachers and families.

### 3 Conclusions

The pandemic has brought to light the weaknesses of the Spanish educational system, but also its capacity to respond to a crisis situation despite these weaknesses. As one of the informants explains very graphically, *"if anything has come to light with this, it is that we were in tatters, but tatters that only we could see and so, at first, the families were quite critical of us but I think they have been much more benevolent because it has been publicly seen that the means we had were just enough, just enough to survive and now they have seen that the extra effort that has been made has been at the cost of everyone's backs, but no one has given us more for this. And I don't mean financially, but in terms of resources."* (i11, Secondary school leader)

In general, we can summarise the situation as forward and backward movements. Among the **forward movements** we can highlight four situations: first, the awareness of the value of face-to-face learning as a guarantee of equity in the education system. Different authors highlighted one of the main problems during the 2020 lockdown was inequality (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Bonal & Gonzalez, 2020; among many) and re-opening the schools was seen as the main tool to offer an egalitarian education to all students.

In fact, the reopening of schools and the willingness to keep face-to-face teaching as the main option, even at those moments when contagions grew outside the schools, is considered to be successful in general terms, according to our participants' opinion. However, this reopening was achieved with sacrifices in terms of pedagogical options (the loss of group work and a decrease in project-based learning), learning possibilities (particularly in Secondary Education and those schools which opted for hybrid schooling) and weaker attention to vulnerable students and students with difficulties.

Secondly, schools and teachers, in use of their own autonomy, have adjusted the curriculum to enable effective student learning in the context of a global pandemic. This approach was already present in the previous academic year (see for instance, Alsina, Vásquez Ortiz, Muñoz-Rodríguez & Rodríguez Muñoz, 2020; Vásquez, Rodríguez-Muñoz, Muñoz-Rodríguez, & Alsina, 2020; Rodríguez Muñoz, Muñoz-Rodríguez, Vásquez Ortiz & Alsina 2020, who used the COVID-19 to contextualize the teaching of Mathematics) but the lockdown and distance learning was an obstacle for learning and teaching in general (disruptions in the processes of guidance and accompaniment, as noted in Bonal & Gonzalez, 2020; problems for curriculum progression during lockdown, as signalled by Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; difficulties concerning evaluation and assessment, as exposed in Baena-Morales, López-Morales, & García-Taibo, 2021, or Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a).

However, this 20-21 academic year, given the face-to-face possibility, teachers had the opportunity to adjust the curriculum, detecting its core elements, to adapt it to the actual situation at schools. This adjustment concerned basically the contents of the curriculum, but not so much the objectives or the assessment, which has remained similar to a normal year. This means, then, that the curriculum has been "pruned" to make it more manageable and meaningful given the circumstances at schools. It also suggests that there is a possibility of redundancy in the Spanish curriculum and that adjusting it to the core elements may have a positive impact on the learning process.

On the other hand, teachers are satisfied with the experience of working with a reduced ratio of students per teacher, which have confirmed the teachers' historical claim and argumentation that a lower ratio might have a positive impact on learning. Moreover, teachers seem to argue that the results of assessment this year would allow us to infer that there has been satisfactory learning even though the actual teaching hours have been reduced, suggesting a possible compensatory effect between the reduced timetable students may have enjoyed and the improvement in school climate and coexistence, which requires further investigation to be confirmed.

Finally, technology seems to be consolidated as a valid communication channel for the whole educational community and as an educational tool inside and outside the classroom. Obviously, this trend started last year during the lockdown (Aznar Sala, 2020; Rodríguez Rodríguez, López Gómez, Marín Suelves & Castro Rodríguez, 2020; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020; Ortiz-Jimenez, Figueredo-Canosa, Castellary Lopez & Lopez Berlanga, 2020; Martínez Martínez & Tudela Sancho, 2020; Trujillo-Sáez, Fernández-Navas, Segura-Robles, and Jiménez-López, 2020; Trujillo-Sáez, Fernández-Navas, Montes-Rodríguez, Segura-Robles, Alaminos-Romero and Postigo-Fuentes, 2020) but this year has proved that technology at schools is a necessary companion both in distance learning and face-to-face teaching situations.

**There are also three backward movements** which may indicate a possibility of involution: firstly, the COVID protocols have forced the use of methodologies that are more teacher-centred than student-centred, losing along the way cooperative, collaborative and active learning options such as project-based learning, which were considered in this situation more prone to generate more mobility and, consequently, riskier learning activities. Fortunately, schools and teachers seem to be aware that it is important to recover these methodological alternatives as soon as the safety measures allow it.

Secondly, there is a certain sense of failure in relation to blended learning and disillusionment about the potential of educational technology, when in fact its potential has not been fully explored and exploited in the current context; neither the time for planning (given the late date of the governmental agreements in August 2020 and the even later reaction of some regional governments) nor the availability of resources have been ideal and this has led to a partial and limited use of technology, with also partial and limited results, as different authors (Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020) have already proved.

Furthermore, the same general satisfaction of teachers and families with face-to-face education may have a negative effect on the process of digital transformation of schools, as it is inevitable to compare the results obtained with face-to-face and distance education. However, it is important to remember that it is not possible to extrapolate the experience of emergency distance schooling that occurred during lockdown to a normalised situation; on the other hand, to enjoy a valid experimentation of the digitalization of schools and teaching practices, much more planning and resources (including teacher training) are required: unfortunately, this academic year time for planning was really limited and, in some cases, enough resources were not available at schools.

Thirdly, both teachers and parents agree on the fact that vulnerable students and students with special needs and difficulties have been the losers in this crisis. Structural flaws of the Spanish educational system concerning inclusion and attention to diversity have been magnified during the pandemic, reducing the resources and making it more difficult to help some of these students. In that sense, it is urgent to analyse the situation of these students after the lockdown and this academic year as well as to invest adequately to help them and guarantee equality in the educational system.

However, in general, there is a sense of satisfaction in the system in relation to the achievement of having maintained face-to-face teaching in the educational system. This satisfaction is experienced at various levels; thus, for example, it seems that schools can be safe spaces if the appropriate hygienic and sanitary measures are in place, particularly ventilation, which generates satisfaction among teachers and families.

**The pandemic also has clear lessons for the future.** To begin with, the adjustment made to the curriculum is generally considered positive, as it has allowed teachers to focus on key content and has ensured good learning outcomes despite the circumstances. On the other hand, the conditions of schooling in small groups and with a

substantial improvement in coexistence have also led to better learning outcomes, which strengthens the historical demand of Spanish teachers for lower ratios.

From another perspective, the pandemic warns us of the need to strengthen three essential aspects of the Spanish education system: firstly, the support and facilitation structures for inclusion and attention to diversity, as the problems in this area have been caused by structural problems such as a lack of available staff in educational centres (educational guidance, pedagogical therapist, hearing and speech therapists, support teachers, social educators, etc.). Secondly, it is necessary to rethink the digital transformation of schools, reinforcing infrastructures, promoting teacher training and linking this transformation with the educational project of the centres, clearly establishing the differences between the emergency schooling which had to be organised during the lockdown, the limitations of the pandemic 20-21 academic year and the potential of educational technology in a normal situation. Finally, it is transcendental to strengthen the partnership between schools and families, using technology as another channel of communication but, above all, recovering the presence and participation of families in the life of schools.

For all these reasons, there is significant concern among the participants in this research about the future of the next academic year if; the support provided to and in schools this year is withdrawn, the structural problems of the system are not solved, the ratio of students per teacher grows again or if the presence of technology in the classroom is not strengthened in an adequate way. In addition, it would be interesting to carry out a diagnostic evaluation and further research to check whether the existing problems this year, as described above, have medium and long-term consequences on the learning of the students affected by the situation, particularly so in the case of students with special needs or in more vulnerable situations.

## References

- Almenara, J. C., and Valencia, R., "Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender", *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 2021, pp. 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>.
- Alsina, À., Vázquez Ortiz, C. A., Muñoz-Rodríguez, L., and Rodríguez Muñoz, L. J., "¿Cómo promover la alfabetización estadística y probabilística en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para Educación Primaria", *Epsilon - Revista de Educación Matemática*, 104, 2020, pp. 99-128. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/18278>.
- Álvarez López, G., "Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español", *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 2017, pp. 52-72.
- Aznar Sala, F. J., "La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19", *International Journal of Sociology of Education*, 53, 2020. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>.
- Azorin, C. "Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?", *Journal of Professional Capital and Community*, 2020. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>.
- Blanch, J., "Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya", *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), 2011.
- Bonal, X., and Gonzalez, S., "The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis", *International Review of Education*, 2020 <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>.
- Cabero Almenara, J., and Valencia, R., "Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender". *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 2020, pp. 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., and Santana, F., "¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus?" *International Journal of Sociology of Education*, 0(0), 2020, pp. 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>.
- Cachia, R., Velicu, A., Chaudron, S., Di Gioia, R. and Vuorikari, R, Remote schooling during Covid-19 spring 2020 lockdown. JRC Technical report (*forthcoming*).
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., and García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A, "DigiCraft: A Pedagogical Innovative Proposal for the Development of the Digital Competence in Vulnerable Children", *Sustainability*, 12(23), 9865. <https://doi.org/10.3390/su12239865>
- Díez Gutiérrez, E. J., and Gajardo Espinoza, K., "Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: La situación en España". *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102, 2020. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>.
- Díez Gutiérrez, E. J., and Gajardo Espinoza, K. (2020b). "Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 2020, pp. 83-101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>.
- Echeita, G., "La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), Article 1, 2020. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- Enemark Lundtofte, T., The school year 2020-2021 in Denmark during COVID-19: country report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-38653-7 (online), doi:10.2760/41171 (online), JRC125452, 2021.

- Espinosa, M. Á., "Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 2020, pp. 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013>
- Fundación COTEC, COVID-19 Y EDUCACIÓN III: La respuesta de las Administraciones. Análisis de las normativas autonómicas y documentos sobre la planificación del curso 2020-2021, 2020. Fundación COTEC.
- Gortazar, L., Moreno, J. M. & Zubillaga, A., *COVID-19 y Educación II: Escuela en casa y desigualdad*, 2020. Fundación COTEC.
- Haddaway, N. R., Collins, A. M., Coughlin, D., & Kirk, S., "The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching". *PloS one*, 10(9), e0138237, 2015.
- Luengo Horcajo, F. & Gómez Alfonso, J. A., *Escenarios de innovación COVID19: La vuelta a la normalidad*, 2020. Proyecto Atlántida.
- Luengo Horcajo, F. & Manso Ayuso, J., *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, 2020. Proyecto Atlántida.
- Marchesi, A., Camacho, E., Álvarez, N., Pérez, E. M. & Pérez, A., *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación*, 2020. Madrid: Fundación SM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Martínez Martínez, J. M., & Tudela Sancho, A., "Interactions between Virtual Spaces and Schools: A Collective Case Study", *Future Internet*, 12(12), 217, 2020. <https://doi.org/10.3390/fi12120217>
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group, "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement", *PLoS Med* 6(7): e1000097, 2009. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Monostori, J., *The school year 2020-2021 in Hungary during COVID-19: country report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-38671-1, doi:10.2760/062696, JRC125455, 2021.
- Morales, S. B., Morales, J. L., and Taibo, O. G., "La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 79, 2021.
- Muñoz Moreno, J. L, and Lluch Molins, L., "Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares". *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 9(3), 2020, pp. 1-17.
- Mägi, E., *The school year 2020-2021 in Estonia during COVID-19: country report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-38674-2, doi:10.2760/52883, JRC125454, 2021.
- Ortiz-Jimenez, L., Figueredo-Canosa, V., Castellary Lopez, M., and Lopez Berlanga, M. C., "Teachers' Perceptions of the Use of ICTs in the Educational Response to Students with Disabilities". *Sustainability*, 12(22), 9446, 2020. <https://doi.org/10.3390/su12229446>.
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., and Bilbao, N., "Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages". *Sustainability*, 12(23), 10128, 2020. <https://doi.org/10.3390/su122310128>.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., and Castejón, J.-L., "Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633, 2020. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.



Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., and Gonçalves, C., "The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school". *Comunicar*, 29(66), 2021, pp. 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>.

Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., and Pulido-Rodríguez, M. A., "Schools That 'Open Doors' to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19". *Sustainability*, 12(11), 2020, 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>

Rodríguez Muñiz, L. J., Muñiz-Rodríguez, L., Vásquez Ortiz, C. A., and Alsina, Á., "¿Cómo promover la alfabetización estadística y de datos en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para Educación Secundaria", *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, 2020, vol. 104, 2020, pp. 217-238.

Rodríguez Rodríguez, J., López Gómez, S., Marín Suelves, D., and Castro Rodríguez, M. M., "Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español". *Práxis educativa*, 15, 2020, pp. 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15776.056>.

Rodríguez, L. J. C., "Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: Aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 2020, pp. 114-139.

Sala, F. J. A., "La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19", *International Journal of Sociology of Education*, 0(0), 2020, pp. 53-78. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>

Slettebø, T., "Participant validation: Exploring a contested tool in qualitative research", *Qualitative Social Work*, 1473325020968189, 2020.

Torrance, H., "Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research", *Journal of mixed methods research*, 6(2), 2012, pp. 111-123.

Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Segura-Robles, A., and Jiménez-López, M., *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*. Madrid: SantillanaLAB, 2020.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. and Postigo-Fuentes, A.Y., *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fad, 2020.

Vásquez Ortiz, C. A., Rodríguez Muñiz, L. J., Muñiz-Rodríguez, L., and Alsina, Á., "¿Cómo promover la alfabetización probabilística en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para la Educación Secundaria", *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, 2020, vol. 104, pp. 239-260.

Velicu, A., *The school year 2020-2021 in Romania during COVID-19: country report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-38102-0 (online), doi:10.2760/855006 (online), JRC125444, 2021.

Virto, L. M., and Azcona, A., "Escuela Post-Covid: La oportunidad de repensar la educación en clave inclusiva". *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 9(3), 1, 2020.

Zubillaga, A. and Gortazar, L., *COVID-19 Y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios*. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. Madrid: Fundación COTEC, 2020.

## Annexes

### Annex 1. Methodology of the study

This report is based on qualitative research undertaken in Spain from March to April, 2021. The sample consisted of 34 participants, 20 females and 14 male respondents and all efforts were made to have a sample as heterogeneous as possible in terms of geographical distribution, educational levels and types of schools. (See Table 1). A total of 17 in-depth, semi-structured interviews and 5 group discussions were carried out with principals and teachers, as well as representatives of family associations and a discussion group of students.

**Table 1. Sample and participants**

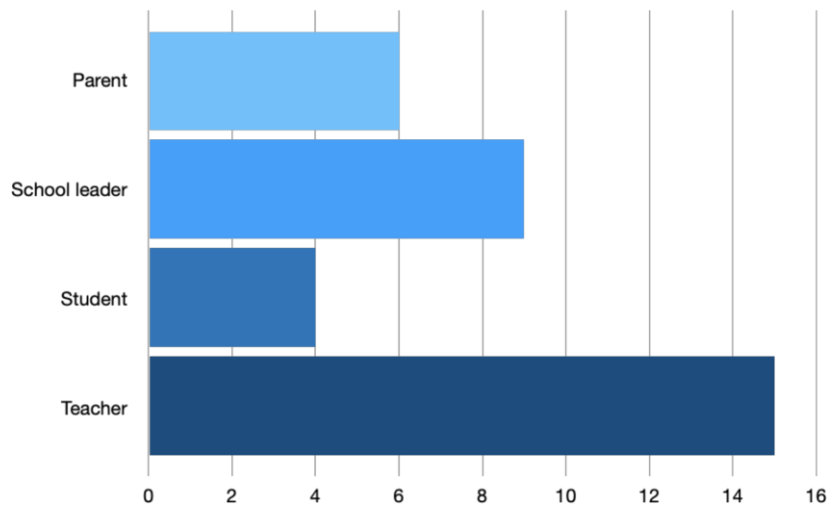
Code	Role	Region	Gender	School context	Type of school	Level
i1	Teacher	Andalucía	Male	Rural	Public	Secondary
i2	Teacher	Andalucía	Female	Urban	Public	Secondary
i3	Teacher	Andalucía	Female	Rural	Public	Infant & Primary
i4	Teacher	Madrid	Female	Urban	Public	Secondary
i5	Teacher	Madrid	Male	Urban	Public	Primary
i6	Teacher	Cantabria	Male	Urban	Private	Primary
i7	School leader	Andalucía	Male	Urban	Public	Primary
i8	School leader	Andalucía	Male	Rural	Public	Secondary
i9	School leader	Cataluña	Female	Urban	Public	Infant, Primary, Secondary & Vocational Education
i10	School leader	Ceuta	Female	Urban	Public	Primary
i11	School leader	Madrid	Female	Urban	Public	Secondary and Vocational Education
i12	Teacher	Comunidad Valenciana	Male	Urban	Public	Primary
i13	Teacher	Aragón	Female	Urban	Public	Secondary
i14	School leader	Comunidad valenciana	Female	Urban	Public	Primary
i15	Teacher	Asturias	Female	Rural	Public	Secondary
i16	Teacher	Asturias	Male	Rural	Public	Secondary
i17	Teacher	Castilla-La Mancha	Female	Rural	Public	Infant and Primary
i18	School leader	Castilla-La Mancha	Female	Rural	Public	Infant and Primary
i19	School leader	Castilla-La Mancha	Female	Rural	Public	Infant and Primary
i20	Parent	Extremadura	Female	Rural	Public	Infant Education
i21	Parent	Andalucía	Female	Urban	Public	Vocational Education
i22	Parent	Cataluña	Female	Urban	Public	Secondary and Vocational Education
i23	Teacher	Ceuta	Female	Urban	Public	Secondary
i24	Teacher	Cataluña	Female	Urban	Public	Secondary
i25	Teacher	Ceuta	Male	Urban	Public	Primary
i26	Teacher	Ceuta	Male	Urban	Public	Secondary
i27	Student	Asturias	Female	Rural	Public	Secondary
i28	Student	Asturias	Male	Rural	Public	Secondary
i29	Student	Andalucía	Female	Rural	Public	Secondary

i30	Student	Andalucía	Male	Rural	Public	Secondary
i31	Parent	Baleares	Female	Rural	Public	Secondary
i32	Parent	Galicia	Male	Urban	Public	Primary & Secondary
i33	Parent	Andalucía	Male	Urban	Public	Primary & Secondary
i34	School leader	Andalucía	Male	Urban	Private	Infant, Primary, Secondary

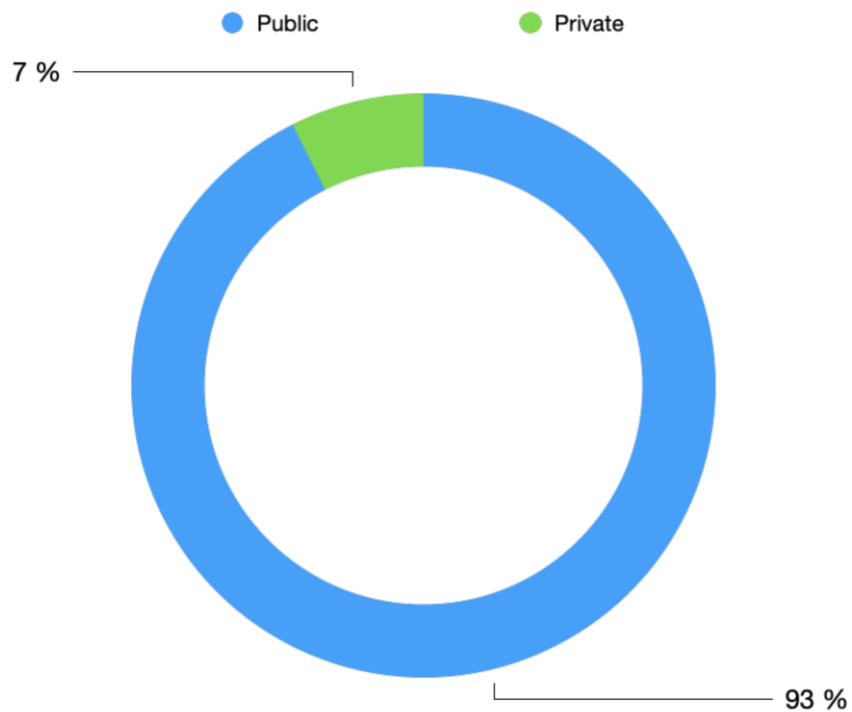
**Table 2. Roles of participants**

Role	
Parent	6
School leader	9
Student	4
Teacher	15

**Figure 1. Roles of participants**



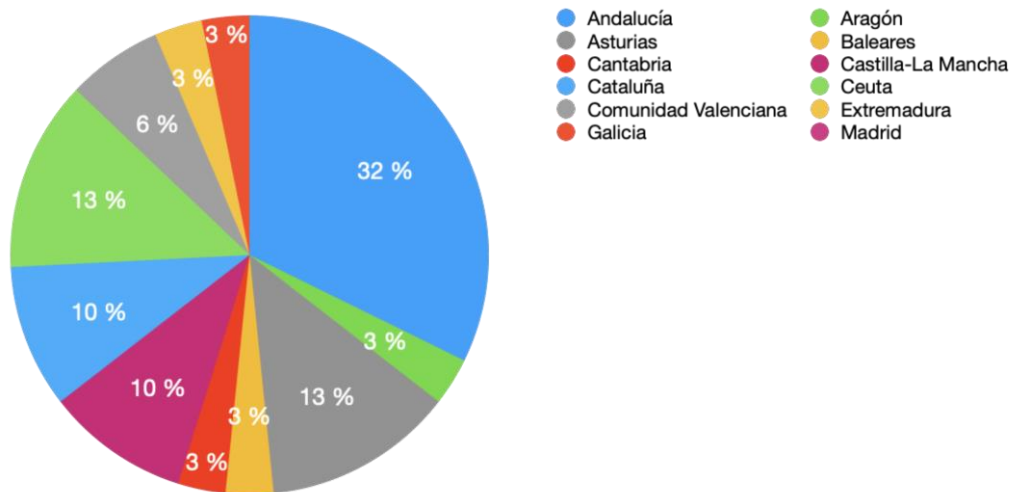
**Figure 2. Types of schools**



**Table 3. Regions of participants**

Number of participants per region	
Andalucía	10
Aragón	1
Asturias	4
Baleares	1
Cantabria	1
Castilla-La Mancha	3
Cataluña	3
Ceuta	4
Comunidad Valenciana	2
Extremadura	1
Galicia	1
Madrid	3
	N = 34

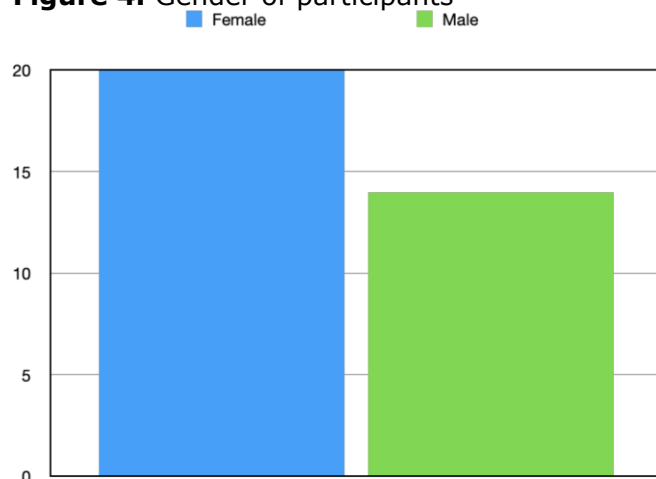
**Figure 3.** Regions of participants



**Table 4. Gender of participants**

Gender	
Female	20
Male	14

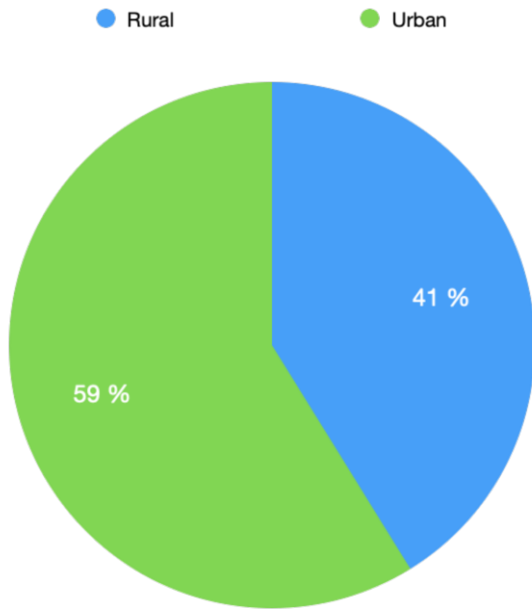
**Figure 4. Gender of participants**



**Table 5. School contexts**

School context	
Rural	14
Urban	20

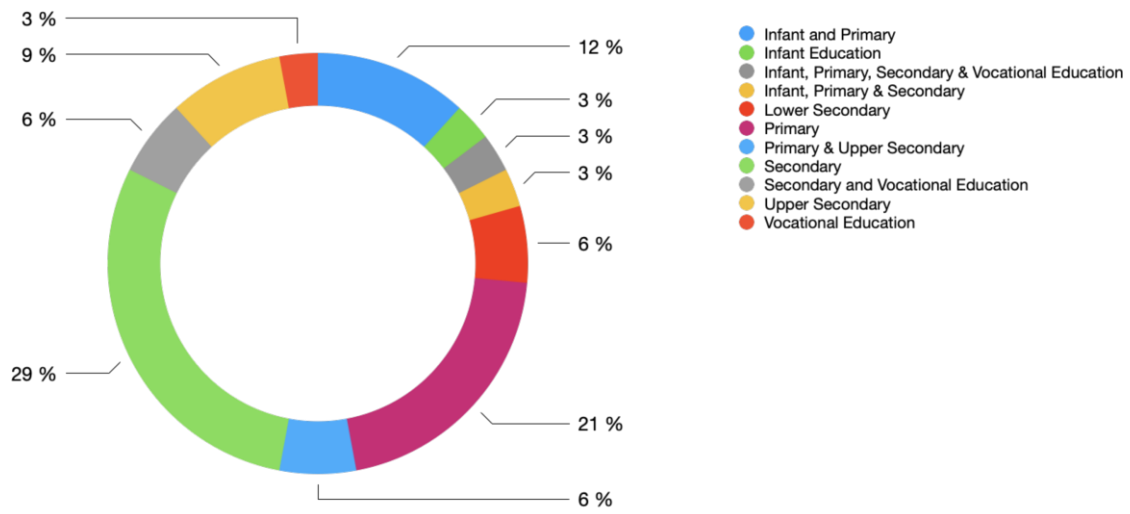
**Figure 5. School context**



**Table 6. Levels of education**

Level	
Infant and Primary	4
Infant Education	1
Infant, Primary, Secondary & Vocational Education	1
Infant, Primary & Secondary	1
Lower Secondary	2
Primary	7
Primary & Secondary	2
Secondary	10
Secondary and Vocational Education	2
Upper Secondary	3
Vocational Education	1

**Figure 6.** Levels of education



The interview scenario was developed by the international group of experts who are responsible for this research and was validated by the JRC. Interview questions were designed for each group of participants and then were translated into Spanish by the researcher. As the interviews followed a semi-structured procedure, the questions were adapted to the dialogue maintained with each participant.

The research is based on a convenience sample in which diversity has been taken into consideration as the main feature to build the sample: small/large, rural/urban, low/medium/high socioeconomic status, high-tech/low-tech profiles, regional distribution and all educational levels (Infant, Primary and Secondary) are included in the sample. At the same time, there is one case of a public centre with Infant, Primary, Secondary and Vocational Education as well as a rural integrated school (a unique administrative institution divided into different buildings in different rural areas).

All the interviews took place online using Google Meet. All interviews were recorded and transcribed, removing participants' and schools' names to guarantee anonymity. Interviews lasted on average about an hour. In the case of two institutions (one rural school and one high school), the data were collected in a group interview as the participants preferred to participate collectively and during the school day. In the case of families and students, data were also collected in group discussions.

The initial coding of the data followed the structure of the interview scenario. Data were coded into categories using thematic analysis and quotes from participants were collected and used to exemplify and highlight key ideas. An initial coding cycle was run using the first ten interviews so as to test the category tree and analyse the level of information saturation. This category tree was then used, and iteratively adjusted, to analyse the total number of interviews. The analysis was performed using MAXQDA 2020.

After a first draft of this report was written, the research participants were given access to a Spanish translation of the report so as to obtain participant or respondent validation (Torrance, 2012; Slettebø, 2020). They were also provided with a questionnaire with the following open-ended questions:

- Transparency: Is the report clear and transparent to all potential readers of the report?
- Relevance: Does the report capture the key findings about the situation of the Spanish education system during the 20-21 academic year?
- Authenticity: Does the report accurately portray the overall situation of our education system?
- Fairness: Does the report take a balanced view of the situation or does it present any polarisation that benefits or disadvantages any individual or collective education actors in any way?
- Educational implications: Can the report have a positive impact on our education system?

Participants have indicated that the report is clear and transparent, that is has captured the key findings about the situation and it accurately portrays the overall situation of the Spanish educational system. Also, the participants inform that it gives a balanced view of the situation and that it may have a positive impact on the Spanish educational system. Finally, some minor comments on the report are made, which have been considered for the final version of the report.

Given the research design, qualitative with convenience sample, findings are not expected to represent the whole population and cannot be generalized. However, the level of information saturation indicates that some findings may well be used as valid guidelines to understand the educational situation during the 20-21 academic year in Spain.



## **Annex 2. Spanish version of the report**

### **Resumen**

Este informe técnico describe la respuesta educativa al COVID-19 en España durante el curso 2020-2021. El estudio se centra en la etapa de enseñanza obligatoria y consiste en una investigación cualitativa con una muestra de 34 participantes, entre los que se encuentran directores de centros, profesores, familias y alumnos de diferentes tipos de centros y regiones de España. Las principales conclusiones describen un comienzo de curso incierto, pero paulatinamente la elección de la enseñanza presencial como principal modalidad de instrucción se ha revelado exitosa en términos generales. Sin embargo, han aparecido algunos problemas importantes, básicamente relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales, cambios relevantes en la metodología de enseñanza o sobre el uso de la enseñanza semipresencial en la Educación Secundaria, que se considera que ha sido bastante problemática o incluso infructuosa. En el lado positivo, la profunda revisión del currículo realizada por los centros y los docentes y la reducción de la ratio para mantener la distancia interpersonal pueden haber compensado las dificultades de este curso académico.

## Resumen ejecutivo

Este informe técnico presenta los principales resultados de la segunda parte del proyecto lanzado por dos unidades de la Dirección General del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea - la Unidad de Capital Humano y Empleo (CCI-B4) y la Unidad de Conocimiento para las Finanzas, la Innovación y el Crecimiento (CCI-B7) - para conocer mejor las consecuencias que la COVID-19 ha tenido en los sistemas educativos europeos. Esta segunda parte es una investigación transnacional realizada en Dinamarca, Estonia, Hungría, Rumanía y España y se centra en la planificación y desarrollo del curso académico 2020-2021, una vez superada la situación de emergencia. En concreto, el informe que se presenta se limita a los datos obtenidos en España.

Las preguntas de investigación abarcan los siguientes objetivos:

4. ¿Qué pedagogías o prácticas educativas han planificado y desarrollado los docentes en el curso 20-21?
  - a. En cuanto a la pedagogía,
    - i. ¿Cuáles han sido sus prácticas educativas durante este año académico?
    - ii. ¿Cómo apoyan y facilitan estas prácticas educativas el aprendizaje de los estudiantes?
    - iii. ¿Cómo han cambiado los procedimientos de evaluación durante este año académico?
  - b. En cuanto a las actividades educativas,
    - i. ¿De qué manera la situación de COVID-19 ha puesto de relieve las deficiencias y las oportunidades en relación con los medios de comunicación (digitales) en la educación?
    - ii. ¿Cuál ha sido el papel de las prácticas educativas extraescolares (es decir, no relacionadas con la educación formal) durante este año académico? ¿Ha cambiado?
  - c. En relación con el desarrollo de las capacidades para hacer frente a un entorno cambiante (resiliencia),
    - i. ¿Se ha desarrollado alguna habilidad específica en este sentido?
    - ii. ¿Qué tipo de apoyo se ofrece a los alumnos y a los profesores para desarrollar su resiliencia?
    - iii. ¿Cómo perciben este apoyo los alumnos y los profesores?
5. ¿Qué tipo de respuesta se ha planificado y ofrecido durante este curso 20-21 para los alumnos vulnerables (incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales) tanto a nivel de estrategia como de práctica docente?
  - a. ¿Cómo ha cambiado la respuesta ofrecida a los estudiantes vulnerables desde los cursos académicos pasados y la situación de emergencia a este curso 20-21?
6. ¿Cuáles son las implicaciones y recomendaciones futuras que surgen de la situación de emergencia y de la experiencia del curso 20-21 para
  - a. la planificación del próximo curso académico (2021/2022) y
  - b. para la planificación de la educación después de la pandemia?

El proyecto comenzó con una revisión bibliográfica en profundidad desde una perspectiva nacional, incluyendo la literatura publicada desde marzo de 2020 hasta marzo de 2021. Se detectaron las lagunas de investigación relativas a las preguntas de investigación y se tuvieron en cuenta para diseñar el protocolo de entrevistas.

Este informe se basa en una investigación cualitativa realizada en España entre marzo y abril de 2021. La muestra está formada por 34 participantes, 20 mujeres y 14 hombres, y se hizo todo lo posible para tener una muestra lo más heterogénea posible en términos de distribución geográfica, niveles educativos y tipos de escuelas. Se realizaron un total de 18 entrevistas semiestructuradas en profundidad y 5 discusiones de grupo con directores y profesores, así como con representantes de asociaciones de familias y un grupo de discusión de estudiantes.

El protocolo de las entrevistas ha sido diseñado por el grupo internacional de expertos responsables de esta investigación y fue validado por el JRC. Las preguntas de las entrevistas han sido diseñadas de manera específica para cada grupo de participantes y luego fueron traducidas al español por el investigador. Como las entrevistas siguieron un procedimiento semiestructurado, las preguntas se adaptaron al diálogo mantenido con cada participante.

La codificación inicial de los datos siguió la estructura del protocolo de entrevista. Los datos se codificaron en categorías mediante un análisis temático y se recogieron citas de los participantes que se han utilizado para ejemplificar y destacar las ideas clave. Se realizó un ciclo de codificación inicial utilizando las diez primeras entrevistas para poner a prueba el árbol de categorías y analizar el nivel de saturación de la información. A continuación, se utilizó este árbol de categorías, que se ajustó de forma iterativa, para analizar el número total de entrevistas. El análisis se realizó con MAXQDA 2020.

Después de redactar un primer borrador de este informe, los participantes en la investigación tuvieron acceso a una traducción al español del mismo para obtener la validación de los participantes (Más información en el Anexo 1).

En cuanto a las principales conclusiones del informe, en España la enseñanza presencial ha sido la norma hasta el segundo curso de Educación Secundaria. En este contexto, todas las partes interesadas están satisfechas con la seguridad en los centros educativos y con el hecho de que la enseñanza presencial haya sido el modo de instrucción habitual. Sin embargo, los profesores afirman sentir fatiga y cansancio, aunque la reducción de la ratio parece haber compensado otros esfuerzos por mantener las estrictas medidas higiénicas decididas en cada centro educativo. Desde una perspectiva general, los principales efectos negativos durante este año de pandemia son el descuido de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, con las lógicas consecuencias negativas en términos de bienestar y aprendizaje en el caso de aquellos alumnos que necesitan más apoyo, y un giro general hacia estrategias de enseñanza centradas en el profesor. Asimismo, los participantes tienen claro el fracaso de las estrategias de enseñanza semipresencial en la Educación Secundaria, que ha roto las rutinas de estudio y ha provocado una profunda brecha en la conexión profesor-alumno.

# 1 Introducción<sup>19</sup>

El COVID-19 ha sido probablemente el reto más importante al que se ha enfrentado globalmente la educación en España<sup>20</sup> desde la Guerra Civil y sus dramáticas consecuencias, ya que el COVID-19 ha sido también una de las turbulencias más dramáticas de la historia reciente de España. En España, según el informe del Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (actualización 365, de 30 de abril de 2021), se han infectado 3.524.077 personas y han fallecido 78.216. Según el Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias, sólo en la semana 16 del año 2021, se han notificado 208 brotes en centros educativos, continuando el incremento identificado la semana anterior, tras un descenso coincidiendo con la Semana Santa. La mayoría de los brotes en este ámbito se producen en centros de enseñanza secundaria, seguidos de los de primaria. Asimismo, se indica que "el impacto en la actividad educativa es bajo, de forma que, en la última semana, el 99,3% de las aulas están en funcionamiento sin estar en cuarentena"<sup>21</sup>.

La dificultad de preservar la salud de alumnos y profesores dentro del espacio escolar ha marcado todas las decisiones e intervenciones realizadas durante este curso. En este sentido, todas las unidades del sistema educativo (desde la Administración y los responsables políticos hasta la comunidad escolar, las familias y las autoridades locales) han realizado un esfuerzo inconmensurable para estar a la altura del desafío.

Por ello, la COVID-19 puede ayudarnos a conocer cuáles son las debilidades y fortalezas del sistema educativo español, especialmente en circunstancias inusuales, y las oportunidades y amenazas a las que puede enfrentarse. Esta situación radical que hemos vivido debe convertirse en una ocasión para analizarnos y tratar de mejorar, no sólo para estar preparados para nuevos peligros en el futuro sino, lo que es más importante, para ofrecer a nuestras generaciones más jóvenes la mejor educación posible.

En ese sentido, las entrevistas y grupos de discusión que se han celebrado para recoger información para este estudio nos han ofrecido un paisaje complejo en el que todas las heridas no han sido realmente causadas por el COVID-19. El COVID-19 ha provocado, sin duda, muchos problemas nuevos pero también ha sido un catalizador de problemas cuyas causas se remontan en el tiempo a la crisis económica de 2008 o forman parte de cuestiones estructurales del sistema educativo español.

Asimismo, el análisis de la evolución del curso 2020-2021 pone de manifiesto las decisiones valientes, las innovaciones plausibles y las soluciones valiosas diseñadas y puestas en práctica por los responsables de los centros y los profesores en una situación muy crítica y complicada. Este estudio también quiere reconocer el esfuerzo de toda la comunidad educativa para hacer frente a la pandemia y mantener las escuelas abiertas, seguras y activas.

---

<sup>19</sup> De conformidad con el artículo 14.11 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, todas las denominaciones que, en virtud del principio de economía del lenguaje, se hagan en género masculino inclusivo en la versión en español de este documento, se entenderán realizadas tanto en género femenino como en masculino.

<sup>20</sup> Según Eurydice, "(En España) la educación básica es obligatoria y gratuita en los centros educativos financiados con fondos públicos. Dura diez años y se divide en dos etapas: La educación primaria, que se imparte en los centros de enseñanza primaria. Abarca seis cursos académicos, que se suelen cursar entre los 6 y los 12 años; la Educación Secundaria Obligatoria, que se cursa en los institutos de enseñanza secundaria, entre los 12 y los 16 años. Al final de esta etapa, los alumnos reciben el primer certificado oficial, el de Educación Secundaria Obligatoria inferior, que les permite acceder a la educación secundaria superior o al mundo laboral. "Después, "la educación secundaria superior también se imparte en los centros de enseñanza secundaria. Tiene una duración de dos años académicos, que se suelen cursar entre los 16 y los 18 años. Ofrece dos posibilidades: El bachillerato (rama general) y la formación profesional de grado medio (rama profesional). Esta última se imparte también en centros integrados de formación profesional y en centros de referencia nacional. " Más información disponible en [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en)

<sup>21</sup> Disponible en [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Actualizacion\\_365\\_COVID-19.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Actualizacion_365_COVID-19.pdf)

El fracaso no era una opción este año y profesores, alumnos y familias han pasado por una prueba muy difícil. Sin embargo, el curso 20-21 está a punto de terminar, y puede que el COVID-19 haya alterado muchas cosas pero, al final, el aprendizaje y la enseñanza han continuado con tanta normalidad como era posible. Es, pues, el momento de reconocer el valor y la importancia de la escuela y los esfuerzos y sacrificios que han hecho profesores, alumnos y familias. Este estudio es, en ese sentido, una humilde contribución a ese reconocimiento y homenaje. También pretende hacer un balance de los cambios e innovaciones producidos en el curso 20-21 que puedan servir en el futuro, una vez pasada la pandemia del COVID-19, para definir las medidas políticas más adecuadas para nuestro sistema educativo.

## 2 Organización del curso académico 2020-2021

### 2.1 Política educativa frente al COVID-19

La fecha clave para entender el desarrollo del curso escolar 20-21 en España es el 27 de agosto de 2020. Ese día se celebró la reunión de la Conferencia Multisectorial de Educación y Salud. A ella asistieron la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá; el ministro de Sanidad, Salvador Illa, y la ministra de Política Territorial y Función Pública, Carolina Darias; y los consejeros autonómicos de Sanidad y Educación. En esta reunión se alcanzó un acuerdo que establece las 23 medidas y 5 recomendaciones que deberán seguir los centros educativos a lo largo del curso 20-21<sup>22</sup>. Además, este acuerdo es formalmente muy similar a un documento aprobado por el Gobierno de España en junio bajo el título de "Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente al COVID-19 para los centros educativos en el curso 2020-2021"<sup>23</sup>.

**Este acuerdo establecía que la actividad docente sería presencial para todos los niveles y etapas del sistema educativo, al menos hasta el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.** Así, los centros debían mantener la actividad educativa presencial, así como garantizar la prestación de servicios de comedor y apoyo educativo a los niños con necesidades especiales o de familias socialmente vulnerables, siempre que la situación epidemiológica lo permitiera. Al mismo tiempo, se establece que el personal de los centros educativos reduciría su permanencia en el centro a lo imprescindible y todas las actividades no lectivas se realizarían en línea.

También se establecieron otras medidas que han sido cruciales para el desarrollo de este curso: los centros educativos debían designar a una persona responsable de todas las cuestiones relacionadas con el COVID, función que a menudo ha recaído en los equipos directivos; se debía mantener una distancia interpersonal de al menos 1,5 metros en todo el centro; las mascarillas han sido obligatorias a partir de los 6 años; la organización de los alumnos se ha establecido en grupos estables de convivencia, más conocidos como "grupos burbuja", evitando las interacciones entre alumnos de distintos grupos y minimizando siempre que sea posible la movilidad de los profesores entre estos "grupos burbuja"; las instalaciones del centro debían ventilarse con frecuencia (10-15 minutos al principio y al final de la jornada, durante el recreo y siempre que sea posible entre clases); y se debía intensificar la limpieza de las instalaciones y la higiene de manos, entre otras medidas.

Así, a partir de esta reunión quedó claro que la asistencia presencial sería la norma fundamental en el sistema educativo español, al menos hasta el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se establecieron definitivamente las medidas higiénico-sanitarias, que han estado vigentes, con algunos ajustes menores, durante todo el curso escolar.

Esta reunión sirvió también como punto de partida para que las diferentes Comunidades Autónomas elaboraran su normativa específica, con la que los centros educativos pudieran empezar a trabajar. Desde 1981 hasta el año 2000, el gobierno central español fue transfiriendo a los gobiernos regionales la competencia política en materia de educación, incluida la autonomía financiera, lo que significa que el gobierno central establece el marco común y la gobernanza del sistema pero los gobiernos regionales se encargan de su aplicación. Esto, en general, provoca tensiones (Blanch, 2011; Álvarez López, 2017) entre las políticas de centralización y descentralización; en este curso en concreto, las diferencias ocurridas a nivel autonómico sobre temas tan relevantes como

---

<sup>22</sup> Disponible en [https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020\\_Acuerdo.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020_Acuerdo.pdf)

<sup>23</sup> Disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/230620-Guia-educacion.pdf>

la contratación del profesorado, la distribución de los dispositivos digitales, los horarios o la organización de la enseñanza semipresencial en la Educación Secundaria, por citar sólo algunos, hacen especialmente difícil trazar una imagen general de la respuesta del sistema educativo español a la crisis del COVID-19.

Además, en paralelo a esta serie de reuniones, **el Gobierno central también ha dotado a las Comunidades Autónomas de una financiación extra para atender las necesidades educativas generadas por el COVID-19**. En junio de 2020 el Gobierno central aprobó la creación del Fondo COVID-19<sup>24</sup>, dotado con 16.000 millones de euros a repartir entre las Comunidades Autónomas; de ellos, 2.000 millones de euros, a pagar a partir de septiembre de 2020 (mes de inicio del curso escolar), se destinaron a la educación. Esta asignación se distribuyó en función de la población de 0 a 16 años (80%) y de la población de 17 a 24 años (20%). Posteriormente, en octubre de 2020, el Ministerio de Educación aprobó el "Programa de Orientación, Perfeccionamiento y Enriquecimiento Educativo" (#PROA+ 2020-21), con el objetivo de "reforzar los centros educativos sostenidos con fondos públicos con mayor complejidad y mayores indicadores de pobreza educativa (...) y que comparten las recomendaciones de la Unión Europea en materia de inclusión a lo largo del curso 2020-21." El ministerio financió inicialmente a las comunidades autónomas con un total de 40.000.000 de euros, pero esta cantidad se incrementó en 20.000.000 de euros adicionales, lo que hace un total de 60 millones de euros para el PROA+.

## 2.2 El inicio del año académico

El hecho de que la reunión descrita se celebrara en una fecha (27 de agosto) cercana al inicio del curso escolar (previsto entre el 8 y el 15 de septiembre en las distintas Comunidades Autónomas) marca la característica principal de la planificación inicial de este curso escolar. **La mayoría de los profesores y responsables educativos entrevistados destacan el nivel de incertidumbre con el que abordaron la planificación del curso 20-21 y el inicio del mismo durante las primeras semanas de clase**, inicio que en algunas regiones tuvo que ser pospuesto para que los centros pudieran elaborar sus protocolos COVID de forma efectiva:

*"La preparación fue muy dura, sobre todo porque estaba llena de incertidumbre. Las primeras reuniones para planificar este curso se produjeron en junio, donde no había un escenario claro. Luego, en julio, se nos pidió que preparáramos un plan de contingencia teniendo en cuenta los tres escenarios posibles, que eran telemático, de días alternos o de dos turnos. Eso fue para finales de julio; luego en agosto, a finales de agosto, tuvimos nueva información de la Consejería de Sanidad junto con la Dirección Provincial y se planteó un escenario, que fue el que finalmente se concretó, que fue el de los dos turnos; entonces, sobre todo por parte del equipo directivo y también, por supuesto, del personal, había mucha preocupación porque no sabíamos con qué nos íbamos a encontrar. La situación era, como todos sabemos, muy complicada, no había nada definido. Y, sobre todo, teniendo en cuenta las medidas, las noticias actualizadas que venían de Sanidad, las recomendaciones y la elaboración de planes de contingencia para ver qué escenario nos íbamos a encontrar en septiembre."* (i10, equipo directivo de Primaria)

Esta incertidumbre hizo que el inicio del curso se viviera como **un momento altamente estresante** para los profesionales: *"Nunca he vivido un verano tan estresante por el miedo real que teníamos al contagio, a la responsabilidad que conlleva tener a mucha gente afectada por tus decisiones"*. (i8, equipo directivo de Secundaria); *"No recuerdo un inicio de curso más movido, más estresante que éste, porque estábamos pisando un terreno muy, muy frágil y volátil"*. (i11, equipo directivo de Secundaria)

---

<sup>24</sup> Más información en <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/06/16/22>

Además, los profesores sentían que estaban trabajando en temas (protocolos sanitarios, medidas de higiene, etc.) que estaban fuera de su ámbito de conocimiento y competencia, lo que aumentó su preocupación por las posibles consecuencias de sus decisiones y acciones: *"la preparación de este curso fue muy extraña porque de repente tuvimos que trabajar en cosas que no tenían nada que ver con nuestra misión"*. (i9, equipo directivo de Infantil, Primaria y Secundaria)

En concreto, la primera tarea de planificación del curso 20-21 fue **el diseño del "Protocolo COVID", es decir, la adecuación de las medidas genéricas dictadas por la Administración a las condiciones específicas de cada centro educativo**. Para ello se tuvieron en cuenta los recursos humanos, los espacios y las franjas horarias disponibles para garantizar el cumplimiento de las medidas de seguridad (especialmente la distancia interpersonal, que condiciona la posible ratio). A partir del estudio y el diseño realizado para el protocolo COVID, se articuló la organización del centro y su funcionamiento a lo largo del curso 20-21.

Dada la importancia de este protocolo y su objetivo principal, que era mantener los centros educativos como espacios seguros, es importante establecer desde el principio que existe un **consenso generalizado en reconocer que las medidas puestas en marcha por los centros han funcionado bien** (*"Estábamos muy, muy perdidas pero, bueno, luego las cosas han salido mucho mejor de lo que esperábamos"* i16, docente de Secundaria) y que los centros no han sido, aparentemente, focos de contagio, una preocupación que estuvo siempre presente en septiembre:

*"Lo que sí es cierto, por nuestra experiencia en los seis meses que llevamos aquí, es que la escuela es segura. Hemos detectado que aquí no hay contagios. Los contagios vienen de fuera, de las relaciones sociales o de las actividades deportivas, como el karate o el judo, que son actividades de contacto, y que han provocado, bueno, a lo mejor algún alumno del colegio ha dado positivo, pero estamos muy satisfechos en el colegio porque el protocolo que teníamos, el protocolo de contingencia, se ha llevado a cabo y hemos visto que no ha habido ningún contagio"*. (i10, equipo directivo de Primaria)

*"Los confinamientos que hemos tenido nunca han sido por contagio dentro del colegio, lo que también ha dado tranquilidad a las familias"*. (i3, docente de primaria)

Así pues, la incertidumbre ha marcado las actuaciones de todas las personas afectadas en la planificación y el arranque del curso 2020-2021. Aunque la organización presencial de la enseñanza y el aprendizaje ha resultado más positiva de lo esperado, esta incertidumbre provocó un estrés considerable y nunca antes experimentado en los docentes, los alumnos y las familias, que han puesto todo su empeño en las medidas de seguridad incluidas en el protocolo COVID de cada centro.

### 2.3 Consecuencias del protocolo COVID

Como ya se ha dicho, los gobiernos central y autonómico españoles han apostado por la enseñanza presencial. Durante la experiencia del confinamiento, aunque los centros educativos pudieron mantener la enseñanza con recursos digitales, también se pusieron de manifiesto importantes problemas estructurales relacionados con la desigualdad (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Bonal & González, 2020), el aprendizaje (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a), la tecnología (Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020) y el bienestar de los estudiantes (Baena-Morales, López-Morales, & García-Taibo, 2021). Por este motivo, el desarrollo del curso 2020-2021 se encomendó, básicamente, a la enseñanza presencial<sup>25</sup> y a la aplicación eficaz de las medidas de seguridad dictadas por los gobiernos central y autonómico.

---

<sup>25</sup> Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza semipresencial se permitía a partir del tercer curso de la Educación Secundaria (+14 años). Sin embargo, en la práctica, muchos centros han optado por la



En términos prácticos, esto ha supuesto que **toda la organización y funcionamiento de los centros educativos se haya subordinado al estricto cumplimiento de las medidas articuladas en el protocolo COVID**. En este sentido, el cumplimiento del protocolo de seguridad diseñado por cada centro ha supuesto importantes modificaciones en la vida cotidiana de la comunidad educativa.

En primer lugar, aunque cada escuela ha actuado de forma autónoma según sus circunstancias y recursos, **la principal preocupación al inicio del curso era mantener la distancia interpersonal en el aula**. Por ello, se midieron las aulas, se trazaron parcelas en el suelo de las aulas o en los patios de recreo, se establecieron horarios diferenciados para el acceso a la escuela y se estudió el flujo de personas en los pasillos para evitar contactos innecesarios. En muchos casos, según los informantes, estas medidas eran difíciles de mantener y cumplir por problemas de infraestructura en los centros.

Por otro lado, la **movilidad y el contacto entre alumnos y profesores se ha limitado o incluso evitado en las aulas**. Esto ha provocado en algunos centros, por ejemplo, una importante limitación para los profesores especialistas (profesores de Música, Educación Física, Audición y Lenguaje), que han visto reducida su presencia habitual en los diferentes grupos para evitar la movilidad o han tenido que cambiar su papel en el centro para estar a cargo de un grupo de estudiantes como tutores.

Además, se ha prohibido compartir objetos escolares, desde bolígrafos y lápices hasta teclados de ordenador. Este ha sido un problema importante en Educación Infantil y Primaria y en aquellas asignaturas de todos los niveles educativos en las cuales la manipulación es una ayuda necesaria (por ejemplo, en Matemáticas, Educación Física o Música), así como para acceder a las aulas de informática en aquellos centros que no disponen de dispositivos electrónicos en las aulas ordinarias. Una maestra de Primaria describe esta situación:

*"A ver, yo, por ejemplo, que doy clases de inglés, no sé, siempre he utilizado mucho el trabajo en grupo, la cooperación en clase y este año eso es lo que me está faltando: que los niños puedan manipular más, hacer más cosas juntos; hay que ceñirse a lo que se puede hacer mientras cada uno está en su pupitre, sin moverse, guardando las distancias. Entonces, para mí, eso me limita".* (i18, equipo directivo de Primaria)

En la práctica, esto ha supuesto muchas dificultades en la gestión de las aulas (sobre todo en infantil y primaria) y también en el acceso a las salas comunes como las bibliotecas, las aulas de música o las aulas de informática, que en muchos colegios se han convertido en aulas ordinarias para poder dividir los grupos y mantener así la distancia interpersonal, como describe uno de los docentes de Primaria (i12):

*"Un grupo de quinto curso está en la biblioteca o en el aula de música y otro en el aula de TIC. El aula TIC se ha desmontado y cuando pase la pandemia se podrá volver a montar. Pero este año no hay ninguna. Tenemos un ordenador con conexión a Internet en el aula, una pantalla y con eso trabajamos. Así que, sí, había un aula TIC, pero este año no hay biblioteca, ni aula de música, ni aula de idiomas. Es decir, todo esto ha desaparecido para que quinto y sexto tengan sus espacios".* (i12, docente de primaria)

Por último, se ha impedido el acceso a los centros educativos a cualquier persona ajena, desde las familias hasta otros agentes que tradicionalmente participaban en las clases (voluntarios, ponentes en diferentes actividades, autores de literatura infantil y juvenil para hablar de su obra, etc.); por supuesto, también se ha prescindido de las salidas y visitas fuera del centro que pudieran implicar contactos interpersonales que generaran contagios no deseados, al menos durante el primer y segundo semestre del curso.

**Las consecuencias de estas decisiones para garantizar la asistencia presencial y evitar el contagio han sido diversas a nivel pedagógico.** Para empezar, tras la

---

enseñanza presencial en cuanto los profesores y los espacios estaban disponibles para permitir agrupaciones que cumplieran con el tamaño de grupo estándar establecido por el gobierno central, tratando de evitar la enseñanza semipresencial en la medida de lo posible.

elaboración del protocolo COVID, los profesores tuvieron que reelaborar sus programaciones docentes, considerando tres posibles escenarios: el escenario presencial, el escenario semipresencial (en caso de confinamiento parcial) o el escenario a distancia (en caso de un nuevo confinamiento total del sistema educativo).

En esta reestructuración de los programas de enseñanza, **los profesores han tenido que hacer concesiones en cuanto a la metodología, y en algunos casos en relación con los objetivos y los contenidos.** Como nos decía una directora de Educación Secundaria, *"los programas de las asignaturas son los mismos que en años anteriores en cuanto a contenidos, pero a nivel metodológico se han tenido que reformar completamente, porque lo que no puedes hacer es pretender hacer lo mismo cuando el sistema o la plataforma sobre la que vas a trabajar es diferente"*. (i11, equipo directivo de Secundaria)

Así, **varios informantes señalaron el abandono o las dificultades para llevar a cabo el trabajo en grupos colaborativos o cooperativos.** Para evitar el contacto y el contagio entre los alumnos, la **enseñanza se ha centrado más en el profesor;** es decir, la distancia interpersonal ha generado un aprendizaje más individualista, con menos o ningún trabajo en grupo: *"Hace un par de años iniciamos un enfoque más innovador con el aprendizaje cooperativo en diferentes niveles y todo eso se ha ido al traste. "* (i34, equipo directivo de escuela privada); y prácticas de enseñanza más transmisivas y de instrucción directa, en detrimento de metodologías más inductivas como el aprendizaje basado en proyectos: *"Lo que sí es cierto es que al no tener ese grupo de proyecto interdisciplinar, que siempre es como el germen de lo que luego se extiende por todo el Instituto, me encuentro con que los profesores en general no trabajan por proyectos y trabajan de forma más transmisiva: clase magistral, actividad, libro de texto, actividad, examen."* (i15, docente de secundaria)

En términos similares, un docente de Educación Secundaria relata su experiencia: *"todo lo que es trabajo en grupo, todo lo que es manipulación, todo eso ha sido un problema tremendo. Piensas en hacer una experiencia y todo son problemas, todo son complicaciones"*. (i23, profesor de Secundaria)

Además, para algunos profesores (de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje), el uso de mascarillas ha sido un gran reto, lo que les ha llevado a utilizar pantallas transparentes o a recurrir a la tecnología como medio de comunicación:

*"A nivel metodológico, este año se han introducido nuevas tecnologías. Yo, por ejemplo, soy profesora de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. Con la máscara, ¿cómo le digo al niño cómo pronunciar? Tengo que poner una pantalla o usar el ordenador y la tableta para usar juegos más visuales o buscar un vídeo donde puedan ver la pronunciación"*. (i16, docente de Secundaria)

En resumen, el protocolo COVID ha determinado las opciones pedagógicas disponibles este año. Mantener la distancia interpersonal ha desmantelado los grupos y las estructuras cooperativas o colaborativas, así como puede haber desalentado el aprendizaje basado en proyectos u otras metodologías activas. Este año todo el sistema educativo ha aceptado que la enseñanza debe estar supeditada al protocolo COVID que cada centro ha podido diseñar dadas sus circunstancias para que después los centros intenten hacer lo mejor posible dentro de ese marco para promover el aprendizaje y el bienestar de sus alumnos.

### **2.3.1 Tecnología en la escuela**

**La decisión de volver a la enseñanza presencial tras la experiencia del confinamiento se ha basado en poner las medidas de seguridad en el centro del sistema** (con las consecuencias descritas anteriormente) **y el abandono en la práctica de la tecnología educativa como recurso didáctico principal.** Curiosamente, los

documentos publicados por el Gobierno central al finalizar el curso 2019-2020 (en junio<sup>26</sup> y agosto<sup>27</sup>) no hacían referencia alguna a la educación digital, a pesar de que la enseñanza a distancia y la tecnología habían sido las principales bazas para que la educación siguiera funcionando durante el confinamiento.

Sin embargo, durante este curso se ha producido una mayor presencia de la tecnología en los centros educativos debido a la dramática experiencia del año anterior. En este sentido, se puede afirmar que las lecciones aprendidas durante el confinamiento (Aznar Sala, 2020), que contribuyeron a elevar el nivel de competencia digital de profesores, alumnos y familias (Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020; Rodríguez Rodríguez, López Gómez, Marín Suelves & Castro Rodríguez, 2020), han permitido un mayor y mejor uso de la tecnología durante este curso:

*"El camino está desbrozado. O sea, que todo lo que alteraba la falta de conocimiento, la falta de saber cómo diseñar actividades, como ahora ya sí la sabemos y sabemos lo que funciona y también sabemos lo que no funciona, lo poco o mucho que hagamos en el terreno de lo virtual y el uso de nuevas tecnologías se hace mejor, se optimiza. Entonces se utiliza mucho más porque ya sabemos cómo utilizarlo y porque ya sabemos lo que funciona y lo que no."* (i11, equipo directivo de Secundaria)

Este año, **los docentes han tomado conciencia de la importancia de mejorar el nivel de competencia digital de sus estudiantes mediante el uso explícito de la tecnología educativa**. En este sentido, los profesores tratan de mantener un cierto nivel de actividad digital, al menos vinculado al uso de plataformas y a la asignación de tareas digitales, siempre que la disponibilidad de recursos digitales lo permita, bien porque estos pertenezcan a los alumnos (sus smartphones, por ejemplo) o porque el centro educativo disponga de recursos suficientes:

*"Muchos profesores, que nunca habían trabajado con sus alumnos de forma digital, este año todos los profesores tenían que tener al menos un espacio de trabajo para trabajar con sus alumnos de forma digital y de vez en cuando, esta es una consigna que nos dieron desde el principio en el centro, es decir, de vez en cuando teníamos que subir alguna tarea a Teams o al aula virtual para que los alumnos también pudieran seguir trabajando digitalmente. Se ha avanzado en este aspecto".* (i15, docente de secundaria)

Así pues, los centros educativos parecen haberse dado cuenta de los importantes esfuerzos realizados por docentes y estudiantes y han seguido utilizando de buen grado la tecnología este año, aunque sea principalmente como repositorio de las tareas escolares o de los deberes o como herramienta de comunicación entre profesores y alumnos.

Sin embargo, se siguen observando problemas de acceso a la tecnología en algunas regiones y colegios. Así, en el momento de realizar las entrevistas (abril de 2021), a falta de apenas tres meses para el final del curso escolar, los dispositivos electrónicos prometidos por la administración educativa estaban llegando a varios de los centros participantes en la muestra; esto sugiere que algunos centros no disponían del equipamiento tecnológico necesario y que este año también puede haber habido dificultades para algunos alumnos en el acceso a los recursos digitales cuando se utilizan en los centros (sobre todo con la imposibilidad de compartir los recursos digitales y las dificultades para acceder a las aulas TIC) y, especialmente, cuando se reclama su uso en casa.

Los problemas de acceso a la tecnología y el posible uso que se hace de ella son especialmente relevantes en aquellos niveles escolares que han sufrido un proceso de hibridación. Por un lado, cuando los alumnos o las clases han sido confinados, se ha utilizado la enseñanza híbrida en todas las etapas del sistema educativo, obligando

---

<sup>26</sup>26

<sup>27</sup>

[https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020\\_Acuerdo.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/27082020_Acuerdo.pdf)

normalmente al profesor a atender, en teoría, a la enseñanza presencial y a la enseñanza virtual al mismo tiempo; por otro lado, la normativa dictada por el gobierno central establece que a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos pueden recibir enseñanza por medios telemáticos, y muchos centros han optado por alternar alumnos y días (la mitad de los alumnos asisten la primera semana los lunes, miércoles y viernes y la segunda semana sólo los martes y jueves, y viceversa). Algunos centros y territorios han optado por utilizar franjas horarias, dividiendo la mañana en dos tramos con un periodo central de saneamiento del centro, y la mitad de los alumnos asisten a uno u otro de estos tramos horarios.

En estos casos, los alumnos que no asisten a sus clases en el centro educativo o bien participan a través de videoconferencia remota en las clases presenciales que reciben sus compañeros presentes en el aula o bien realizan tareas subidas a una plataforma de aprendizaje virtual mientras sus compañeros tienen sus clases en el centro educativo; el profesorado estaba, en todo caso, presente en el centro educativo y atendiendo a los alumnos presenciales, por lo que su disponibilidad para atender a los alumnos a distancia es muy limitada, por no decir totalmente imposible:

*"Este es otro de los grandes esfuerzos, de los grandes cambios organizativos de este curso, el desarrollo de estrategias para impartir la clase sincrónica lo mejor posible, atendiendo simultáneamente a los que estaban en casa y a los que estaban en el aula."* (i8, equipo directivo de Secundaria)

Es decir, la tecnología se ha utilizado básicamente de forma transmisiva, centrada en el uso de plataformas para la asignación de tareas y la celebración de videoconferencias remotas y explicativas en sincronía con una clase presencial, de forma que la mitad de los alumnos estaban presentes en el aula y la otra mitad asistía a la clase desde sus casas.

En general, **hay quejas razonables de profesores, alumnos y familias sobre la eficacia de este tipo de enseñanza "simultánea" presencial y a distancia en Educación Secundaria y Bachillerato**, sobre todo en relación con los alumnos con más dificultades o con menos apoyo familiar, como describe un director de Educación Secundaria:

*"Es muy difícil gestionar este sistema semipresencial sin que los alumnos que tienen más dificultades paguen un precio, que es lo que a mí personalmente me ha preocupado desde el principio; es decir, aquellos alumnos que tienen una familia en casa que les apoya, que les proporciona recursos, que está comprometida, lo han llevado razonablemente bien, aunque han echado de menos esos momentos sociales, pero los que tienen dificultades en el aprendizaje, los que no tienen siempre esa familia detrás para apoyarles, lo han notado claramente y eso es lo que más nos ha preocupado de la enseñanza semipresencial en todo momento"* (i8, equipo directivo de Secundaria)

Además, durante este año, los profesores han tomado conciencia de que aprender y enseñar a distancia es un gran reto. Los profesores han tenido que encontrar la forma de conseguir que los alumnos estén motivados y comprometidos, pero muchos de ellos explican sus dificultades para evitar que sus alumnos se sientan poco a poco desvinculados de las clases. En la práctica, **esta solución simultánea presencial y a distancia ha generado problemas de hábitos de estudio, dificultades de aprendizaje y desmotivación entre los alumnos:** *"Lo que más me dicen es que les falta una rutina de trabajo. Para ellos, el instituto es una rutina de socialización y de trabajo, y se la hemos quitado"*. (i1, docente de Secundaria)

*"Les doy clases los lunes, martes y jueves. Así que veo a un grupo el lunes y no lo vuelvo a ver hasta el martes de la semana siguiente, y así ha sido todo el año. Es un desastre, incluso los buenos se desconectan. ¿Cómo es posible que no se desconecten?"*. (i1, docente de Secundaria)

*"Por ejemplo, veo a los alumnos de cuarto curso de informática dos semanas seguidas y dos semanas no; dos semanas los veo y dos semanas no, en cada turno". (i23, docente de secundaria)*

*"La escuela se ha quedado muda con la semipresencialidad. No está funcionando bien, no está funcionando bien y, mira, no tiene tanto que ver con que los alumnos tengan acceso a Internet o tengan recursos. No, a los que no lo tienen se les dio ordenadores y ahora tienen un dispositivo. Y, bueno, hemos trabajado mucho para que a nadie le faltara nada, ni le falte nada. Y hoy no hay ninguna familia o alumno del centro que pueda decir que no tiene un ordenador si lo necesita, porque cuentan con ellos en ese sentido. Pero a veces no tiene tanto que ver con lo material como con la desconexión, con la desconexión mental. Cuarto está siendo dramático porque además son alumnos que están a punto de titular, que titularán en junio. Y la sensación que tengo es que los días que están en casa no, no llegamos. No estamos llegando". (i11, equipo directivo de Secundaria)*

En concreto, una madre describe así la experiencia de aprendizaje en línea de su hijo de Educación Secundaria:

*"Una clase online es un rollo. Hay que reconocer que una clase online es muy pesada porque yo he visto algunas clases de mi hijo y, por ejemplo, los martes, como hoy, que tiene cuatro horas seguidas con el mismo profesor, es pesado; (...) son cuatro horas con el mismo profesor, con un tono de voz muy monótono, en el que sí tienes una presentación, pero no ves a nadie. Tienes una pantalla negra y la presentación, ¿no? Cuando hay la presentación, bien, pero cuando no la hay..." (i21, madre)*

Sin embargo, la experiencia del confinamiento durante el curso escolar 19-20 también ha servido para reforzar la infraestructura digital y la competencia digital de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto ha sido importante cada vez que ha sido necesario un encierro parcial y temporal de una clase o de un grupo de alumnos, e incluso con el cierre temporal de las escuelas en aquellas regiones afectadas por la tormenta *Filomena*, en la primera semana de clases después de las vacaciones de Navidad.

En ese sentido, a pesar del escenario común de uso de la tecnología centrado en el profesor y transmisor, algunos informantes también sugieren que la tecnología puede haber servido para promover un aprendizaje más colaborativo o cooperativo, superando las dificultades generadas por los protocolos de seguridad; así, un director de Educación Secundaria describe la situación de la siguiente manera:

*"Los tutores de primer y segundo curso han realizado actividades que tienen mucho que ver con el trabajo en equipo pero sin necesidad de hacerlo en el aula, para que no se junten; es decir, han trabajado en equipo fuera del aula, es decir, cada uno en su casa, trabajando en entornos online y luego trayendo el resultado de su trabajo al aula. Antes, por ejemplo, nunca lo habíamos hecho, y esta es una forma de trabajar en equipo sin necesidad de que estén físicamente muy cerca unos de otros". (i11, equipo directivo de Secundaria)*

Así, en algunos casos, la situación vivida este año - con los ajustes metodológicos necesarios para evitar el contagio, la concienciación sobre el valor de la tecnología para la educación, la mayor competencia digital de alumnos y profesores y la mayor disponibilidad de recursos digitales - puede haber ayudado al proceso de transformación digital que se estaba produciendo en algunos centros educativos antes de la pandemia e incluso se sugiere como un punto a tener en cuenta en los años siguientes:

*"Yo mantendría el uso de las nuevas tecnologías. Si tuviéramos dispositivos en las aulas, todo el mundo podría trabajar de otra manera, o en el caso de que un niño faltara a clase o si tuviera que hacer algún trabajo en casa y se le pudiera facilitar ese dispositivo, habría que mantener ese uso de las nuevas tecnologías. De hecho, nuestro objetivo es seguir utilizando estos recursos incluso cuando estemos en el aula, para que si estas*

*cosas vuelven a ocurrir en algún momento, ya tengamos la experiencia". (i19, equipo directivo de Infantil y Primaria)*

Sin embargo, existe **un amplio consenso entre los profesores sobre el valor de la enseñanza presencial y las limitaciones de la tecnología frente a la enseñanza presencial**. La experiencia del confinamiento supuso un enorme esfuerzo para los docentes, que tuvieron que dedicar todo su tiempo y recursos a la enseñanza a distancia; para algunos de ellos fue necesario, además, desarrollar urgentemente su propia competencia digital docente para poder enseñar en la nueva situación. Lógicamente, los resultados sólo fueron satisfactorios en la medida en que se pudo contactar con los alumnos y mantener una cierta actividad académica, pero no hay una satisfacción plena con la experiencia de la enseñanza a distancia durante el confinamiento del curso pasado.

Además, esta sensación se refuerza durante este curso 20-21. Por un lado, los que están impartiendo clases presenciales han recuperado sensaciones y prácticas profesionales reconocibles (contacto visual con sus alumnos, capacidad de revisar las tareas *in situ*, evaluación mediante la observación y otras estrategias, etc.), que se echaron de menos durante el confinamiento de la primavera de 2020 y con las que se reconocen como docentes; por otro lado, la escolarización híbrida no parece ser una buena experiencia en los cursos en los que se está llevando a cabo, como hemos comentado anteriormente.

Desde esa perspectiva, algunos informantes expresan su preocupación por un posible retroceso en el proceso de transformación metodológica y digital de la escuela:

*"Hemos dado ese paso atrás en la metodología y en las cosas que estábamos haciendo. Por eso insisto en que tenemos que regar para que no se nos olvide lo que estábamos haciendo. Mi miedo es que nos acomodemos a trabajar como lo estamos haciendo ahora (...) y que hayamos perdido el trabajo cooperativo o determinados proyectos. Hemos tenido que guardar todos los kits de programación y robótica porque este año no podemos compartirlos. Ciertas cosas que hemos tenido que probar para ver si funcionaban bien y que no se nos olvide que lo hacíamos así. Sobre todo, metodologías en las que habíamos avanzado y que a los profesores les habían enamorado, y que ahora estamos haciendo adaptaciones que a los profesores les pueden parecer mucho más cómodas. Así que tenemos que seguir regando para que vuelva a crecer porque si no..." (i6, docente de Primaria)*

Por otro lado, las plataformas de gestión del aprendizaje se han asentado plenamente en todos los centros y han sido ampliamente utilizadas durante el curso académico analizado. Además, tanto en situaciones presenciales como semipresenciales, los profesores han utilizado estas plataformas de aprendizaje como repositorio de tareas, especialmente en Educación Secundaria:

*"En el segundo año de la Formación Profesional Básica, trabajamos directamente con la plataforma en clase". (i23, docente de Secundaria)*

*"Se decidió utilizar Moodle y por eso tenemos un Moodle donde estamos subiendo propuestas de trabajo, estamos subiendo material". (i2, docente de Secundaria)*

La elección de estas plataformas de gestión de aprendizaje (básicamente Moodle, Google Classroom o Microsoft Teams) está, en primer lugar, relacionada con las decisiones tomadas por los gobiernos regionales, que han firmado acuerdos con estas empresas o han proporcionado una solución de software libre como Moodle. Además, los centros han optado por la alternativa más adecuada dependiendo, básicamente, de sus experiencias previas con esa plataforma, como explica un docente de Primaria:

*"Al principio, como no sabíamos si íbamos a estar confinados de nuevo, tuvimos que elegir entre la plataforma de la administración o Classroom, y al final todos decidimos unificarnos e ir con Classroom." (i3, docente de Primaria)*

Al mismo tiempo, los métodos de comunicación alternativos utilizados durante el confinamiento se han seguido utilizando durante este curso, con WhatsApp como método habitual para contactar con las familias, sobre todo en Educación Primaria:

*"Siempre me relaciono muy bien con mis familias a través de WhatsApp. Les envío documentos y ellos me envían cosas, es mucho más rápido".* (i3, docente de Primaria)

Así pues, el panorama de la tecnología educativa en España tras la pandemia parece estar dominado por un uso centrado en el profesor de las plataformas de aprendizaje como repositorios de tareas de aprendizaje. Sin embargo, la mayor competencia digital de profesores y alumnos y una mayor disponibilidad de recursos digitales pueden abrir nuevas posibilidades en el futuro si la educación presencial y la digital no se ven como alternativas que compiten sino como posibilidades complementarias.

### 2.3.2 Ratio, tiempo de aprendizaje y ambiente en el aula

En muchas regiones y escuelas, el objetivo de mantener la distancia interpersonal mediante la reducción del tamaño del grupo ha tenido el efecto inesperado de reducir la ratio. Esto es un logro histórico en España, ya que los profesores llevan muchos años reclamando la reducción de la ratio. En este sentido, los docentes valoran positivamente la ratio reducida con la que han trabajado este curso escolar, bien por desdoblamiento de grupos gracias a la contratación de nuevos profesores o por los grupos de escolarización híbrida permitidos en la Educación Secundaria.

El nivel de satisfacción en los casos en los que esta ratio reducida ha sido posible es tal que algunos informantes afirman que, **aunque los alumnos hayan tenido menos días y horas lectivas en determinadas asignaturas, la eficacia del tiempo presencial compartido en grupos reducidos compensa la pérdida de tiempo lectivo**, e incluso afirman que no se ha dado necesariamente una pérdida sustancial de aprendizaje. Por ejemplo, un docente de Educación Secundaria que ha trabajado con grupos reducidos en los cuales los estudiantes asistían a clases presenciales sólo durante la primera o la segunda mitad de la mañana lo describe así:

*"Lo único positivo que veo en el hecho de tener dos grupos<sup>28</sup> es la reducción de la ratio, ya que se ha reducido y tenemos un máximo de trece o catorce alumnos en la clase, se nota mucho porque el aprendizaje puede ser mucho más individualizado y se pueden atender mucho mejor las necesidades de los alumnos."* (i26, docente de Secundaria)

Por otra parte, los profesores consideran que han sido más eficientes este año, aunque admiten una reducción de las horas lectivas en el centro debido a las estrictas medidas de seguridad u otras decisiones organizativas (por ejemplo, los grupos desdoblados en Educación Secundaria). Los docentes creen que han perdido menos tiempo en problemas de convivencia y disciplina y, por tanto, han podido enseñar mejor que cuando trabajaban con un grupo más numeroso; estos comentarios de docentes de Educación Secundaria describen esta situación:

*"Es más, incluso me atrevería a decir que (hemos trabajado) con un mayor nivel de eficacia por parte del profesorado. El hecho de que hayan bajado las ratios ha sido algo favorable para los profesores y para los niños, lógicamente para el aprendizaje que han tenido, ha sido más rápido, pero no más rápido en el tiempo, sino que ha sido mucho más intenso, ha sido mucho más eficaz porque ha habido menos ratios."* (i11, equipo directivo de Secundaria)

*"Se nota la disciplina. Notas la atención que puedes prestar a los alumnos que tienes delante. Sí, esas son las ventajas, de alguna manera".* (i23, docente de Secundaria)

---

<sup>28</sup> Así, el profesor repite sus clases presenciales dos veces para atender a los dos grupos divididos de alumnos, uno en la primera mitad de la mañana y otro en la segunda.

Incluso algunos profesores se han animado a incorporar a sus prácticas docentes algunas propuestas que en condiciones normales de ratio no parecen viables, como el parkour en Educación Física (i25) o la enseñanza del ukelele (también como alternativa al uso de instrumentos de viento) en Educación Musical (i5), en ambos casos en Educación Primaria. **En este sentido, la peculiar organización de los centros este año puede haber creado las condiciones adecuadas para un cierto nivel de innovación educativa, o al menos de exploración, por parte de los docentes.**

Algunos profesores perciben una nueva sensación de orden, a la cual contribuye la limitada movilidad de los alumnos dentro del aula, en los pasillos e incluso en el patio. El mantenimiento de la distancia interpersonal ha "inmovilizado" a los estudiantes dentro de su espacio personal en el aula y en el patio, impidiendo el contacto con otros compañeros que no estaban en su grupo burbuja, con efectos positivos y negativos en la convivencia diaria en el centro (separación artificial de los alumnos, mayor sensación de disciplina, menos oportunidades de socialización, pérdida de mezcla de edades, etc.):

*"Es cierto que la convivencia, la disciplina, el orden en general es mejor, hay más armonía, no pueden salir del aula, los pasillos son más silenciosos. Parece que hay más concentración, más ambiente de biblioteca, más de quirófano a veces, pero se pierde la posibilidad de socializar a través del trabajo cooperativo, durante el trabajo en clase; sí mejora en algunos aspectos, pero en otros se pierde, en mi opinión."* (i15, docente de Secundaria)

La presencia de más profesores en la escuela también ha contribuido positivamente al desarrollo de este curso escolar. Debido a la pandemia se han contratado nuevos profesores, normalmente llamados "profesores COVID". Estos profesores han permitido realizar desdoblamientos de clase y tareas de apoyo que serían imposibles en un curso escolar normal, permitiendo así un trabajo más personalizado con los alumnos que más lo necesitan, según nos comentó un miembro del equipo directivo de un centro de secundaria:

*"En nuestro centro hemos tenido tres (profesores de COVID) y básicamente, han sido como profesores de Pedagogía Terapéutica sin la formación de un especialista en Pedagogía Terapéutica, pero han hecho una función similar y ha sido una ayuda enorme, enorme."* (i8, equipo directivo de Secundaria)

También existe la sensación generalizada de que **este año se dispone de menos tiempo para las sesiones de clase, lo cual ha obligado a una revisión en profundidad del currículo**, llevada a cabo de forma más o menos explícita por los profesores. Diferentes informantes señalan que ha sido necesario reducir los contenidos, seleccionando los elementos esenciales del currículo en cada nivel, aunque esto no se haya sugerido de manera explícita desde el gobierno central o los gobiernos regionales; ha sido un claro ejemplo de autonomía escolar para ajustar el currículo a la peculiar situación de este curso:

*"En contenidos en mi instituto se ha hecho por departamentos y en cada departamento hemos ido, y vamos revisando cada evaluación, lo que se da y no se da. O sea, no lo que se da y no se da, sino lo que se prioriza; es decir, por ejemplo, pues nosotros en literatura pues hemos dicho pues en vez de dar varios autores a fondo pues nos quedamos de la Edad Media con El Cid y del Renacimiento, Garcilaso y de Barroco, con Cervantes; y los demás, pues si te da tiempo a nombrar lo demás o si puedes, bien, pero si no, no. O sea, lo que hemos hecho es escoger algunos, ponernos de acuerdo en escoger algunos contenidos prioritarios y que luego revisamos cada evaluación."* (i4, docente de Secundaria)

En cualquier caso, los docentes de Educación Infantil y Primaria, así como los del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, no consideran que haya habido problemas sustanciales este curso en cuanto al ritmo de aprendizaje, a pesar de que el número de horas de enseñanza presencial se ha reducido en algunos casos:



*"Puede ser que a lo mejor se pierda tiempo de aprendizaje pero que se compense por el tema de poder dedicarle una mayor atención y más personalizada al alumnado. Yo creo que puede estar ahí esa compensación; incluso, voy a más: creo que puede incluso, a lo mejor, salir ganando el tema de la ratio que antes. Y eso estaría interesante. A lo mejor que se hiciera un estudio para ver los resultados académico al final de este año, pero yo creo que serían mejores que en años anteriores. Por lo menos lo que yo estoy viendo en estos dos primeros trimestres de las notas de los alumnos."* (i25, docente de Primaria)

En el caso del segundo ciclo de Secundaria, donde se observa una importante pérdida de horas lectivas presenciales en diferentes materias, se considera que la ratio más baja de lo habitual puede haber mejorado la convivencia y esta mejora puede suponer un mejor aprovechamiento del tiempo de clase. Así, un docente de Secundaria afirma con rotundidad *"Yo, por ejemplo, los resultados que tengo este año son muy buenos, son muy buenos y son similares o mejores que el año pasado"*. (i13, docente de secundaria)

Sí parece que han surgido algunos problemas en el segundo curso de Bachillerato, que conduce a la prueba de acceso a la universidad. En estos casos, aquellos centros que empezaron con alternancia de días u horarios han ido recuperando la asistencia presencial a medida que ha ido avanzando el curso académico, se ha naturalizado el protocolo de seguridad, se ha reducido la ansiedad por el contagio y se acerca el final del curso escolar y la fecha de las pruebas de acceso a la universidad.

### **2.3.3 Estudiantes vulnerables y con necesidades educativas especiales**

Según los informantes de esta investigación, los alumnos vulnerables y con necesidades especiales han sido los que han sufrido más profundamente las consecuencias de esta crisis. En concreto, las familias dejan claro que han sufrido la pandemia más que el resto de alumnos: *"Este ha sido sin duda el área que se ha llevado la peor parte con diferencia... Se ha "optimizado" el reparto del profesorado [para dividir las clases y mantener la distancia] en detrimento de la atención a la diversidad y en detrimento de las especialidades.... La diversidad y la inclusión han dado en muchos casos pasos atrás o se han estancado en lugar de avanzar"*. (i31, padre) Sin embargo, las familias consideran que este no es un problema que haya aparecido debido a la COVID-19 sino a características estructurales del sistema educativo español: *"Las necesidades educativas especiales ciertamente no se están abordando. No se han abordado históricamente"* (i22, madre)

Asimismo, las mayores dificultades en los cursos que han tenido una escolarización híbrida (a partir del segundo ciclo de la ESO) las han sufrido aquellos alumnos que ya se encuentran en situación de vulnerabilidad, es decir, alumnos con rutinas de estudio más débiles, con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales. Una directora de Secundaria lo describe muy claramente *"Las cadenas siempre se rompen por el eslabón más débil. Y creo que los alumnos que provienen de entornos socioeconómicos, pero también socioemocionales, frágiles han sido los primeros en sufrir"*. (i11, equipo directivo de Secundaria)

Por otra parte, la ausencia de estructuras de aprendizaje cooperativo, en aquellas clases en las cuales se utilizan normalmente, es especialmente perjudicial para los alumnos más débiles, que se benefician muy positivamente del apoyo proporcionado por los alumnos más competentes o con mejor rendimiento:

*"El problema es que los agrupamientos ya no permitían el aprendizaje cooperativo en el aula. Y eso sí que mejora mucho la convivencia, en nuestra experiencia, si conseguimos hacer grupos muy bien diseñados, con pautas, roles, funciones (...) La convivencia mejora mucho si tienes paciencia para ponerla en práctica y este año, como todos los pupitres son islas que no se pueden mover ni unir, estamos perdiendo ese recurso."* (i15, docente de Secundaria)

En este sentido, garantizar los "grupos burbuja" también ha planteado problemas en los centros de Infantil, Primaria y Secundaria donde el apoyo educativo se realizaba dentro del aula por un profesor de apoyo. Un director de primaria explica esta situación:

*"No es lo mismo porque no se dan los procesos de, por ejemplo, refuerzo. Habíamos luchado mucho desde el equipo directivo para cambiar un cliché típico de cómo hacer el refuerzo: "Cojo al niño; salgo del aula" y yo insistí en que no podemos hacer eso. El refuerzo es dentro del aula para que in situ el alumno encuentre esa ayuda que le permita seguir en el aula. Esto choca con la idea del grupo burbuja. Choca mucho porque el profesor de refuerzo se pega literalmente al alumno y le explica: "Bueno, mira, esto se hace así, mira, si no entiendes esto, mira lo que haces, no". Esto es desesperante". (i7, equipo directivo de Primaria)*

En Educación Secundaria, donde las estructuras de atención a la diversidad son en muchos casos ya débiles en un curso ordinario, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se ha visto agravada por el ritmo inconsistente de asistencia a clase; en este sentido, un director de Educación Secundaria lo señala de la siguiente manera: *"lo estamos haciendo peor y está saliendo peor porque la no presencialidad constante interrumpe los procesos. Interrumpe el estar presente, el estar encima, es mucho más difícil el seguimiento."* (i11, líder de la escuela secundaria)

Por otra parte, en varios centros de Secundaria, la existencia de "grupos burbuja" ha dado lugar a agrupamientos homogéneos por nivel de rendimiento debido a la elección de asignaturas optativas o a la impartición de enseñanza bilingüe o plurilingüe. Estos agrupamientos, mantenidos durante mucho tiempo, pueden estigmatizar al alumnado con menor rendimiento y privarles de la oportunidad de aprender junto a sus compañeros más competentes; la desaparición de las estructuras de aprendizaje colaborativo y cooperativo también contribuye a un aprendizaje más individualista, que perjudica a los alumnos con menor rendimiento académico o con dificultades de aprendizaje:

*"Al agruparlos de manera inamovible por optativas, pues (...) los que no tienen francés, vamos a decir, los que, en general, tienen más necesidad de apoyo pues se crea una especie de grupo gueto de "los malos", que es inamovible y están, entre comillas, los malos, los que tienen más necesidades educativas o tienen más desfase curricular están todos juntos en un grupo."* (i15, docente de Secundaria)

También hay varias referencias a problemas específicos de algunos estudiantes. Por ejemplo, los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) han tenido problemas con la alternancia de días u horas de escolarización en Educación Secundaria y dificultades para mantener un ritmo de trabajo adecuado. Además, para mantener la seguridad del grupo burbuja, también han desaparecido interesantes iniciativas de inclusión educativa con estos alumnos; un docente de Primaria nos pone como ejemplo una sala de juegos para el recreo diseñada especialmente para alumnos con TEA: *"(para el alumnado con TEA) lanzamos un aula específica donde se jugaba a juegos tranquilos y muy bien todo el mundo ahí. Lo que sucedió es que una semana o dos después había cola para entrar allí. Sí, eso era maravilloso, porque tú veías a alumnos con dificultades o con TEA interaccionar con alumnos con quienes antes no podían el patio. Eso hemos tenido que dejarlo, pues se rompe la burbuja, y eso para mí ha sido (...) de verdad que me duele una barbaridad."* (i7, equipo directivo de Primaria)

Asimismo, los alumnos inmigrantes que no dominan la lengua de instrucción también han tenido problemas para adquirir un uso comunicativo de la lengua académica debido a medidas como la distancia interpersonal, el uso de máscaras o, en la educación secundaria, la semipresencialidad. La disponibilidad de profesores de apoyo para estos alumnos dentro del aula también ha sido limitada o restringida completamente.

En definitiva, los profesores tienen sentimientos contradictorios sobre la inclusión y la atención a la diversidad este año. Por un lado, pueden tener la sensación de que, en los casos en los que ha habido una reducción de la ratio, ha sido posible prestar un poco más de atención a cada alumno; sin embargo, también saben que los alumnos con

mayores dificultades han tenido problemas para acceder a los recursos que pueden necesitar para garantizar su bienestar y aprender de forma eficiente en la escuela: *"por un lado, ha sido posible prestarles un poco más de atención, pero quizá no la que realmente necesitan. No sé si me explico: como los grupos son más pequeños, te puedes dedicar un poco más, pero luego no sabes si el centro, los profesores de apoyo o lo que sea, han ayudado realmente en su caso."* (i23, docente de Secundaria)

En este sentido, muchos centros educativos señalan que los recursos adicionales ofrecidos este año (la contratación de nuevos profesores) han llegado a veces demasiado tarde o se han retirado (en algunas regiones) demasiado pronto. Así, por ejemplo, en algunos de los centros de la muestra, los profesores del COVID no han estado disponibles durante todo el curso, dejando la atención a la diversidad o el apoyo educativo supeditados a la disponibilidad de recursos humanos dentro de la plantilla habitual del colegio. Así lo describe una madre:

*"En Secundaria, no sé cómo llamarlo: es una odisea. No sé cómo definir la secundaria, porque es muy dura, les faltan muchas cosas. Es decir, no tienen educadores, ni siquiera tienen pedagogos. Todos actúan como tutores, no tienen orientadores, no tienen nada. Es decir, todo lo que podían tener hasta ahora para acompañarles, para ayudarles, en el día a día, absolutamente cero, no tienen ningún tipo de recurso al que acudir y ni siquiera tienen tiempo para eso".* (i20, madre)

En la misma línea, uno de los docentes de Secundaria entrevistados dijo: *"La pandemia ha hecho imprescindibles los recursos, pero ya eran necesarios antes"*. (i24, docente de Secundaria)

Por otro lado, los testimonios sí contienen valoraciones positivas de las actividades del programa nacional denominado #PROA+ 2020-2021. Este "programa de orientación, promoción y enriquecimiento educativo", promovido por la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional, tiene como objetivo general reforzar los centros educativos sostenidos con fondos públicos con mayor complejidad y mayores indicadores de pobreza educativa durante el curso 2020-21, y cuenta con un presupuesto de 60 millones de euros<sup>29</sup>.

Su impacto parece haber sido positivo en las escuelas, como describe un informante: *"PROA+ tiene un presupuesto mucho mayor y se pueden hacer muchas más cosas. Por ejemplo, vienen profesores externos, al principio de curso tenía hasta tres profesores, es decir, muy buena organización"*. (i14, equipo directivo de Primaria)

Sin embargo, en algunas regiones este presupuesto extra para ayudar a los centros educativos sostenidos con fondos públicos con mayor complejidad y mayores indicadores de pobreza educativa no ha estado disponible hasta el mes de marzo, como ocurrió en Andalucía<sup>30</sup>, una de las regiones más extensas y pobres de España. En consecuencia, la distribución irregular de este presupuesto por parte de los gobiernos regionales se suma al complejo panorama de la respuesta educativa al COVID-19 en España y su impacto diferenciado en los alumnos y las familias.

### 2.3.4 Emociones y bienestar

Un tema relevante este año es el estado emocional y el bienestar de los alumnos. Varios informantes señalan que, más que pérdidas académicas, el confinamiento generó problemas emocionales, especialmente en Educación Secundaria: *"Han venido tristes, han venido preocupados, han venido, han venido un poco perjudicados, pero más emocionalmente que académicamente"*. (i11, equipo directivo de Secundaria) En este sentido, algunos testimonios indican un acercamiento "más humano" (i11) y complejo a

<sup>29</sup> Más información en <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-20-21.html>

<sup>30</sup> Más información en [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cc0a3f25-dce3-4673-ba99-b9525736b00d/Resoluci%C3%B3n%20Programa%20PROA+%20\(pdf\)](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cc0a3f25-dce3-4673-ba99-b9525736b00d/Resoluci%C3%B3n%20Programa%20PROA+%20(pdf))

los alumnos por parte del profesorado, dadas las especiales circunstancias vividas a lo largo de la pandemia.

**Las familias están especialmente preocupadas por el estado emocional de sus hijos.** Una madre lo explica claramente: *"Estamos hablando de niños: los niños tienen sentimientos, tienen emociones y nada de esto se está gestionando. Es decir, el daño emocional que se va a producir, el impacto que se va a producir porque estamos prohibiendo a los niños estar con los demás, jugar con naturalidad, usar y manipular materiales, experimentar, eso va a hacer un daño muy, muy grande... Los niños están tristes, pero no sólo los míos, sino todos tienen el alma triste. No juegan, no se relacionan entre ellos. Estamos con esa distancia social que les estamos inculcando y al final se están aislando. Sí, no lo veo bien. Y la evolución me preocupa mucho más".* (i22, madre)

Además, a diferencia de la emergencia del confinamiento, en la cual se dieron indicaciones explícitas para ajustar la evaluación a la situación, este año no se han observado ajustes importantes en la evaluación en ninguna de las dos situaciones analizadas, es decir, la presencialidad y la semipresencialidad. Los profesores han utilizado el procedimiento de evaluación que las escuelas tenían antes de la pandemia (el examen escrito en la mayoría de los casos), utilizando las jornadas presenciales para las pruebas en el caso de la semipresencialidad. Esta evaluación "normalizada" en una situación pedagógica tan excepcional puede haber provocado un mayor nivel de ansiedad a los alumnos y a las familias, que sienten que han tenido que seguir los procedimientos de evaluación habituales en una situación muy inusual.

Precisamente, en Educación Secundaria, el uso de las jornadas presenciales para las pruebas escritas ha supuesto un problema por la excesiva acumulación de exámenes en pocos días, como explica un docente de Secundaria: *"Hoy han tenido cuatro exámenes porque, claro, como sólo pueden venir a clase el martes y el jueves, se han acumulado los exámenes finales: martes y jueves. Hoy han tenido uno conmigo, han tenido Historia, Lengua Castellana y Francés seguidos, y el jueves han tenido Matemáticas y otro, no sé si Física y otro, así que, claro, para un alumno, para un adolescente de cuarto de la ESO..."* (i1, docente de Secundaria)

Por otra parte, la revisión que se ha hecho del currículo para elegir los contenidos fundamentales a impartir también ha tenido un efecto positivo en relación con la evaluación e, indirectamente, con el aprendizaje y el bienestar de los alumnos. Al ajustar la enseñanza a los elementos nucleares del currículo, se ha podido aprovechar mejor el tiempo y garantizar que los alumnos lo hayan adquirido:

*"El hecho de que hayamos hecho hincapié en lo fundamental ha hecho que el cuerpo curricular sobre el que hemos evaluado sea el fundamental. Y cuando hemos ido a lo fundamental, resulta que la gran mayoría lo había adquirido. Tiene que ver con esa famosa poda del currículum de la que llevamos hablando hace tantísimo tiempo, es decir, que si vamos al grano una de las cosas que conseguimos es que haya más estudiantes que entiendan lo fundamental, que sean capaces de aplicarlo a un proyecto concreto"* (i8, líder de la escuela secundaria)

Así, en aquellos centros en los que se ha llevado a cabo esta "poda" del currículo los profesores expresan más satisfacción por parte de los alumnos, que sienten que el tiempo, los contenidos y los esfuerzos están mejor ajustados y que los resultados son realmente mejores.

Por último, los participantes manifestaron que las actividades extraescolares que se realizaban en los centros, y que contribuyen tanto al aprendizaje como al bienestar de los alumnos, se han dejado de realizar este año: salidas, visitas, asistencia de agentes externos al centro, presencia de familias, etc. Sin duda, esto supone una pérdida en la experiencia de aprendizaje de los alumnos y ha provocado una sensación de monotonía entre los estudiantes a lo largo del año, pero los profesores y los centros confían en que el próximo año se puedan recuperar estas actividades ya que un porcentaje importante de la población puede estar vacunada.

## 2.4 La visión de las familias y los estudiantes

En general, las familias reconocen los esfuerzos realizados para mantener las escuelas abiertas y consideran esta decisión un éxito: *"Creo que parte del éxito de mantener las escuelas abiertas en España han sido las medidas de seguridad. Hemos sufrido mucho y hemos pagado mucho por ello. Pero, bueno, estamos en una pandemia"*. (i31, madre)

Sin embargo, las familias también son más críticas con la evolución de este curso que los profesores y equipos directivos. Una de las madres explicó que los problemas comenzaron en la situación de emergencia que se produjo durante el confinamiento, que no se planificó adecuadamente; posteriormente, desde su punto de vista, este año los colegios no han implementado suficientes medidas educativas para recuperarse del impacto del año pasado tanto en términos de bienestar como de el aprendizaje de los alumnos: *"Fue realmente terrible. Era de esperar y así ha sido. Partíamos de una base ya mala... Así que el comienzo fue muy duro, muy duro, porque el profesorado empezó el segundo año como si lo que había pasado en el primero no hubiera sucedido."* (i31, madre)

**Las familias son especialmente críticas con la semipresencialidad en la Educación Secundaria**, como también lo son los profesores. Han visto a sus hijos desmotivados, con escasas rutinas de estudio y dificultades para seguir las clases, como ya se ha descrito: *"Hay unas desconexiones tremendas. Hay algunas asignaturas que tienen pocas horas a la semana... hay una desconexión enorme entre las clases y los exámenes."* (i32, padre)

**Las familias también se preocupan por la competencia digital y el uso de la tecnología de los profesores**. En particular, las familias destacan la existencia de diferentes tipologías de profesores: los que tienen una buena competencia y están familiarizados con la tecnología; los que se formaron y aprendieron con urgencia a utilizar la tecnología durante el confinamiento o este curso; y una minoría de profesores que, desde la perspectiva de los padres, no han estado dispuestos a hacer ese esfuerzo: *"¿Qué ha pasado con el profesorado? Pues un poco, como decíamos, profesores que no tienen competencias digitales y lo han intentado, vale, ha costado, pero es así. Pero hay una parte del profesorado que ni las tiene ni las quiere tener. Así de claro"*. (i31, madre).

Uno de los padres explicó que el amplio abanico de posibilidades que ofrece la tecnología actual no se está aprovechando adecuadamente, sobre todo en Educación Secundaria: *"Para mí todo esto es un sufrimiento perpetuo. El resto de la sociedad no avanza a este ritmo... Para mí es inaceptable que a estas alturas la única herramienta que se utiliza en mi colegio sea un aula virtual, que no es más que un repositorio, una cuenta de correo electrónico a la que enviar trabajos"*. (i32, padre). Asimismo, otro padre percibe el limitado uso de la tecnología como una oportunidad perdida: *"Desde ese punto de vista, me parece que se está perdiendo una oportunidad brutal, justificada por una urgencia, pero una oportunidad tremenda de introducir recursos digitales y operaciones digitales en la educación, que serían tremendamente valiosas porque están funcionando en el resto de la sociedad."* (i33, padre).

El hecho de que la enseñanza presencial se haya identificado como clave para la organización escolar ha satisfecho a las familias, que en ocasiones incluso han presionado a los centros para que pasen de la enseñanza mixta a la presencial durante este curso en el caso de la Educación Secundaria. Sin embargo, las clases presenciales no eliminaron sus dudas y preocupaciones.

Por un lado, **las familias se sienten expulsadas de los centros**. Los protocolos COVID fueron diseñados por los equipos directivos de los centros, con mayor o menor participación de otros miembros del profesorado y con escasa o nula participación de las familias, que dicen haberse sentido "apartadas de la ecuación" y pueden haber tenido problemas para conectar con el centro y el profesorado.

El principal canal de contacto entre escuelas, profesores y familias se ha centrado en la tecnología, lo que supone un reto para todo el sistema. Los propios profesores reconocen

estas dificultades, al menos al principio; además, de nuevo, la pérdida de contacto entre la escuela y la familia ha perjudicado a las familias con menos recursos o con menos competencias digitales:

*"Incluso a la hora de contactar con los padres, que les resultaba muy difícil; aquí las familias eran un poco reticentes, ¿no?, a no hacer una reunión presencial, sino online; así que es verdad que se han tenido que ir acostumbrando poco a poco (...) porque, al final, estamos en un medio rural donde la gente tiene medios, pero muchas veces no tiene conocimientos para utilizar esos medios."* (i17, profesor de primaria, escuela rural)

También durante este curso escolar **han surgido algunos movimientos "disidentes" en familias que tenían algún miembro en riesgo**, negándose a llevar a sus hijos a clase, incumpliendo así la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Esto ha generado situaciones de tensión administrativa en los centros educativos, que en algunos casos ha llevado a la activación del protocolo de absentismo o a tener que buscar soluciones individualizadas para determinados alumnos y familias con problemas de salud y miedo al contagio.

Al mismo tiempo, los estudiantes han mostrado una actitud resistente ante la situación: *"Ha sido un año muy extraño y muy diferente. Es cierto que lo hemos pasado muy mal, pero hemos aprendido muchas cosas"*. (i29, alumno) En este sentido, los alumnos parecen haberse adaptado con bastante eficacia a los cambios provocados por los protocolos COVID, especialmente bien en el caso de los centros con enseñanza presencial y con algunos problemas más en las situaciones semipresenciales. Teniendo en cuenta la situación, la estricta obediencia a las medidas de seguridad ha sido la norma en los colegios y los alumnos no expresan malos sentimientos contra estas normas.

Sin embargo, en paralelo a la descripción de sus profesores, los alumnos echan de menos el trabajo en grupo y otras actividades (como los proyectos) a las cuales estaban acostumbrados y que parecen disfrutar: *"Algo que me gustaba mucho de las clases era cuando trabajábamos en grupo, cosa que ahora no podemos hacer por la distancia y la máscara"*. (i28, alumno) Además, en cuanto a los espacios distintos al aula, explican que *"casi nunca podemos ir a las aulas de informática en Tecnología; no podemos ir a los talleres porque estamos todo el tiempo en la misma aula."* (i27, estudiante)

Por último, **los alumnos también se muestran críticos con algunos usos ineficientes de la tecnología por parte de los profesores**, sobre todo en Educación Secundaria y en aquellos centros que optaron por una solución semipresencial. Uno de los alumnos lo describe de forma muy gráfica:

*"Los profesores no estaban acostumbrados a grabarse enseñando o explicando; podían poner a un alumno a grabar en una parte de la clase y el profesor se iba a la otra parte a dar la clase y seguir con el temario; o no se podían seguir las explicaciones en la pantalla digital... Después, nos distraíamos mucho en casa porque estar tres horas mirando un aparato y escuchando a una persona hablar sin poder hacer prácticamente nada era aburrido."* (i30, estudiante)

## 2.5 Coordinación e innovación de los profesores

La imposibilidad de permanecer en el centro y celebrar reuniones en él no ha impedido que los colegios muestren unidad ante la situación que están viviendo. Por un lado, existe un fuerte compromiso por parte del profesorado para seguir adelante con este curso escolar, lo que ha hecho que los docentes se unan en torno a un enemigo común, el virus; por otro lado, la experiencia del confinamiento ha servido para poner a prueba estrategias digitales de trabajo colaborativo que están siendo ampliamente utilizadas durante este curso escolar:

*"Si tengo un problema, otro compañero te echa una mano, que siempre está ahí, pero ahora, (...) con estas nuevas incorporaciones, este año creo que estamos avanzando y*

que se ha creado, porque como también les ha faltado, quizás, mucha formación, también nos hemos apoyado mucho en los que consiguen algo, que van a ayudar a los demás." (i17, profesor de primaria)

*"En las crisis, las cosas buenas de cada uno tienden a aflorar. Y eso se ha notado, al menos (...) la gente está mucho más dispuesta a echarle una mano (...) Si necesitas algo, estoy aquí para ti. Oye, mira, tengo esto, lo voy a compartir contigo. Creo que la pandemia ha sido una bofetada de realidad, que no somos nadie, que estamos de paso y que lo que tenemos que hacer es intentar facilitar la vida a nuestros compañeros o a cualquier otra persona, porque en el fondo somos seres sociales y nos alimentamos unos de otros. (...) El personal se ve, o yo lo veo, tengo esa sensación de estar mucho más unido, más atento, mucho más participativo que otros años, cuando quizás la gente estaba más en lo suyo, en su propia historia. Y esto, pues, ha sido como una sacudida que nos ha dicho a todos: "Eh, cuidado, aquí o nos ayudamos todos o no llegamos al final". Al final, la pandemia ha hecho precisamente eso, nos ha sacudido y nos ha exigido que hagamos todo lo que podamos aquí". (i25, docente de Primaria)*

Sin embargo, algunos de los profesores participantes afirmaron que **la eliminación de todo tipo de encuentros y reuniones en el centro educativo ha tenido consecuencias negativas en la coordinación y las oportunidades de aprendizaje informal**, no siempre presentes en los contextos virtuales. Así, una profesora de Secundaria a cargo de un departamento didáctico nos dice

*"También me falta mucho el contacto con los compañeros; es decir, el hecho de que no haya sala de profesores, necesito esa comunicación diaria con los profesores que dan clase en el equipo educativo, que te encuentres con ellos: "Fulano, fulano, qué haces, qué no haces, cómo te va". Eso lo echo mucho de menos, porque las reuniones de los profesores son muy limitadas por videoconferencia o se reducen a nada, a reuniones de departamento y evaluaciones. Y eso, me pierdo mucha información, por ejemplo, de lo que se está haciendo". (i23, profesor de secundaria)*

En la misma línea, algunos profesores y directores de escuela señalan que se han perdido oportunidades de formación del profesorado en la escuela, que representaban una ocasión importante para el desarrollo profesional del profesorado, y que las experiencias de formación a distancia, como también ha ocurrido en el caso de la formación a distancia de los alumnos, no permiten los mismos niveles de desarrollo y socialización entre los profesores.

Asimismo, los profesores demandan más coordinación (y las condiciones de trabajo para poder generar esta coordinación); dos testimonios apuntan en esta dirección, el primero de una directora de Educación Secundaria y el segundo de una profesora también de Educación Secundaria:

*"Esto nos ha hecho ver que tiene que haber mucha más coordinación entre el personal. Somos profesores especialistas, pero el hecho de que seamos especialistas en una cosa no significa que sólo se pueda hablar de ella en solitario, pero creo que esto nos da la razón, en el sentido de que tiene que haber la posibilidad de trabajar en diferentes áreas." (i11, equipo directivo de Secundaria)*

*"Creo que hay que trabajar en la enseñanza por áreas en los cursos inferiores de la secundaria. A raíz de la crisis sanitaria, se habló de que este año se iba a trabajar en primero y segundo de secundaria por áreas, pero eso se olvidó. (...) Pero para que eso ocurra, debe estar bien estructurado, lo que no significa que el mismo profesor enseñe toda la materia del área por separado. No, no, significa unificarlas y verlas desde el mismo punto de vista". (i23, docente de Secundaria)*

Sin embargo, **ciertas condiciones** (uso de la tecnología, reducción de las ratios, contratación de nuevos profesores) han hecho posible que **en algunos centros se inicien procesos innovadores** durante este curso. Un director de escuela describe el proceso:

*"Hemos aprovechado las vicisitudes de este curso (...) para reorganizarnos (...) y empezar a diseñar una nueva línea de nuestro proyecto educativo basada en algo más innovador, y aprovechar estos días, en los que no vamos a poder desarrollar nada, para diseñarlo y ver las carencias que tenemos y cómo tenemos que desarrollarlas a partir del próximo curso."* (i34, director de escuela primaria y secundaria)

Preguntado en particular por esta línea de innovación, el director la describe así:

*"Desde noviembre, propusimos al personal el diseño de un nuevo proyecto educativo en la escuela. (...) Lo propusimos al personal y formamos un grupo de trabajo de catorce profesores, que es un porcentaje bastante alto de personas dispuestas a trabajar. (...) A partir de ese momento hemos tenido reuniones de diseño bastante interesantes, con muchas ideas, propuestas, esperanzas y sueños (...) y ahora estamos poniendo los pies en el suelo y estamos, al final del curso, haciendo trabajar al resto de la plantilla. Hemos diseñado grupos de trabajo por áreas, por ámbitos, y cada grupo de trabajo (...) está diseñando (...) qué bloques de conocimiento queremos trabajar en cada nivel, y luego lo que haremos es diseñar actividades para poder llevar esos conocimientos a los alumnos. Esa es la última fase antes de las vacaciones de verano y a partir de septiembre empezaremos a implementarlo en el centro."* (i34, director de escuela primaria y secundaria)

Así pues, tras uno de los años académicos más duros de la historia de la educación española, una mezcla de sentimientos impregna los centros educativos: la sensación de supervivencia; la intuición de que las medidas higiénicas y de seguridad han funcionado, aunque en algunas ocasiones a costa de importantes sacrificios pedagógicos y personales; la clara percepción de que algunos fallos estructurales del sistema educativo pueden poner en riesgo a un número importante de alumnos, sobre todo a los que necesitan escuelas más eficaces e igualitarias; y, al mismo tiempo, el cansancio de un año largo y pandémico junto con la ilusión de un nuevo curso que se iniciará en pocos meses, cuando algunas de las lecciones tomadas este año pueden ayudar a que la educación en España sea mejor, si se toman las decisiones correctas a todos los niveles, desde el gobierno central y los gobiernos autonómicos hasta los centros educativos, los profesores y las familias.



### 3 Conclusiones

La pandemia ha sacado a la luz las debilidades del sistema educativo español, pero también su capacidad para responder a una situación de crisis a pesar de estas debilidades. Como explica muy gráficamente uno de los informantes, *"si algo ha salido a la luz con esto es que estábamos hechos jirones, pero jirones que sólo nosotros podíamos ver y por eso, al principio, las familias eran bastante críticas con nosotros pero creo que han sido mucho más benevolentes porque se ha visto públicamente que los medios que teníamos eran los justos, los necesarios para sobrevivir y ahora han visto que el esfuerzo extra que se ha hecho ha sido a costa de las espaldas de todos, pero nadie nos ha dado más por ello. Y no me refiero a lo económico, sino a los recursos"*. (i11, equipo directivo de Secundaria)

En general, podemos resumir la situación en avances y retrocesos. Entre los **avances** podemos destacar cuatro situaciones: en primer lugar, la toma de conciencia del valor del aprendizaje presencial como garantía de equidad en el sistema educativo. Diferentes autores destacaron que uno de los principales problemas durante el confinamiento de 2020 fue la desigualdad (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Bonal & González, 2020; entre muchos) y la reapertura de las escuelas fue vista como la principal herramienta para ofrecer una educación igualitaria a todos los estudiantes.

De hecho, la reapertura de las escuelas y la voluntad de mantener la enseñanza presencial como opción principal, incluso en los momentos en que los contagios crecieron fuera de las escuelas, se considera un éxito en términos generales, según la opinión de nuestros participantes. Sin embargo, esta reapertura se logró con sacrificios en cuanto a las opciones pedagógicas (la pérdida del trabajo en grupo y la disminución del aprendizaje basado en proyectos), las posibilidades de aprendizaje (sobre todo en la Educación Secundaria y en los centros que optaron por la escolarización híbrida) y una menor atención a los alumnos vulnerables y con dificultades.

En segundo lugar, las escuelas y los profesores, en uso de su propia autonomía, han ajustado el plan de estudios para permitir un aprendizaje eficaz de los alumnos en el contexto de una pandemia mundial. Este enfoque ya estaba presente en el curso anterior (véase, por ejemplo, Alsina, Vázquez Ortiz, Muñiz-Rodríguez & Rodríguez Muñiz, 2020; Vázquez, Rodríguez-Muñiz, Muñiz-Rodríguez, & Alsina, 2020; Rodríguez Muñiz, Muñiz-Rodríguez, Vázquez Ortiz & Alsina 2020, quienes utilizaron el COVID-19 para contextualizar la enseñanza de las Matemáticas) pero el encierro y la enseñanza a distancia fue un obstáculo para el aprendizaje y la enseñanza en general (interrupciones en los procesos de orientación y acompañamiento, como se señala en Bonal & González, 2020; problemas para la progresión curricular durante el encierro, como señalan Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; dificultades relativas a la evaluación y el asesoramiento, como exponen Baena-Morales, López-Morales, & García-Taibo, 2021, o Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a).

Sin embargo, este curso 20-21, dada la posibilidad presencial, los profesores han tenido la oportunidad de ajustar el currículo, detectando sus elementos centrales, para adaptarlo a la situación real de los centros. Este ajuste ha afectado básicamente a los contenidos del currículo, pero no tanto a los objetivos ni a la evaluación, que se han mantenido similares a un año normal. Esto significa, pues, que se ha "podado" el currículo para hacerlo más manejable y significativo dadas las circunstancias de los centros escolares y sugiere que existe la posibilidad de redundancia en el currículo español y que ajustarlo a los elementos centrales puede tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los profesores están satisfechos con la experiencia de trabajar con una ratio reducida, lo que ha confirmado la afirmación y argumentación histórica de los profesores de que una ratio más baja podría tener un impacto positivo en el aprendizaje. Además, los profesores parecen argumentar que los resultados de la evaluación de este año permitirían inferir que ha habido un aprendizaje satisfactorio a pesar de que las

horas lectivas reales se han reducido, lo que sugiere un posible efecto compensatorio entre el horario reducido del que pueden haber disfrutado los alumnos y la mejora del clima escolar y la convivencia, lo que requiere una investigación más en profundidad para ser confirmado.

Finalmente, la tecnología parece consolidarse como un canal de comunicación válido para toda la comunidad educativa y como una herramienta educativa dentro y fuera del aula. Obviamente, esta tendencia se inició el curso pasado durante el encierro (Aznar Sala, 2020; Rodríguez Rodríguez, López Gómez, Marín Suelves & Castro Rodríguez, 2020; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020; Ortiz-Jimenez, Figueredo-Canosa, Castellary Lopez & Lopez Berlanga, 2020; Martínez Martínez & Tudela Sancho, 2020; Trujillo-Sáez, Fernández-Navas, Segura-Robles, y Jiménez-López, 2020; Trujillo-Sáez, Fernández-Navas, Montes-Rodríguez, Segura-Robles, Alaminos-Romero y Postigo-Fuentes, 2020) pero este año se ha demostrado que la tecnología en los centros educativos es un acompañante necesario tanto en la enseñanza a distancia como en la presencial.

Por otro lado, también hay tres **retrocesos** que pueden señalar una posibilidad de involución: en primer lugar, los protocolos COVID han obligado a utilizar metodologías más centradas en el profesor que en el alumno, perdiendo por el camino opciones de aprendizaje cooperativo, colaborativo y activo como el aprendizaje basado en proyectos, que se consideraban en esta situación más proclives a generar más movilidad y, en consecuencia, actividades de aprendizaje más arriesgadas. Afortunadamente, los centros y los profesores parecen ser conscientes de que es importante recuperar estas alternativas metodológicas en cuanto las medidas de seguridad lo permitan.

En segundo lugar, existe una cierta sensación de fracaso en relación con la enseñanza semipresencial y de desilusión sobre el potencial de la tecnología educativa, cuando en realidad su potencial no ha sido plenamente explorado y aprovechado en el contexto actual; ni el tiempo de planificación (dada la tardía fecha de los acuerdos gubernamentales en agosto de 2020 y la reacción aún más tardía de algunos gobiernos autonómicos) ni la disponibilidad de recursos han sido los idóneos y ello ha llevado a un uso parcial y limitado de la tecnología, con resultados también parciales y limitados, como ya han comprobado diferentes autores (Cabrera Rodríguez, 2020; Cabrera, Pérez, & Santana, 2020; Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020a; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020).

Además, la misma satisfacción general del profesorado y de las familias con la educación presencial puede tener un efecto negativo en el proceso de transformación digital de los centros educativos, ya que es inevitable comparar los resultados obtenidos con la educación presencial y a distancia. Sin embargo, es importante recordar que no es posible extrapolar la experiencia de escolarización a distancia de emergencia que se produjo durante el confinamiento a una situación normalizada; por otro lado, para disfrutar de una experimentación válida de la digitalización de los centros y de las prácticas docentes, se requiere mucha más planificación y recursos (incluida la formación del profesorado): desgraciadamente, este curso académico el tiempo para la planificación fue realmente limitado y, en algunos casos, no se dispuso de suficientes recursos en los centros.

En tercer lugar, tanto los profesores como los padres coinciden en que los alumnos vulnerables y con necesidades y dificultades especiales han sido los perdedores de esta crisis. Los fallos estructurales del sistema educativo español en materia de inclusión y atención a la diversidad se han magnificado durante la pandemia, reduciendo los recursos y dificultando la ayuda a algunos de estos alumnos. En este sentido, es urgente analizar la situación de estos alumnos tras el confinamiento y este curso académico, así como invertir adecuadamente para ayudarles y garantizar la igualdad en el sistema educativo.

Sin embargo, en general, existe un sentimiento de satisfacción en el sistema en relación con el logro de haber mantenido la enseñanza presencial en el sistema educativo. Esta satisfacción se experimenta a varios niveles; así, por ejemplo, parece que los centros

educativos pueden ser espacios seguros si se cuenta con las medidas higiénicas y sanitarias adecuadas, sobre todo de ventilación, lo que genera satisfacción entre el profesorado y las familias.

Además, la pandemia también ofrece claras lecciones para el futuro. Para empezar, el ajuste realizado en el currículo se considera generalmente positivo, ya que ha permitido a los profesores centrarse en los contenidos clave y ha garantizado buenos resultados de aprendizaje a pesar de las circunstancias. Por otro lado, las condiciones de escolarización en grupos reducidos y con una mejora sustancial de la convivencia también han propiciado mejores resultados de aprendizaje, lo que refuerza la histórica reivindicación del profesorado español de reducir las ratios.

Desde otra perspectiva, la pandemia nos advierte de la necesidad de reforzar tres aspectos esenciales del sistema educativo español: en primer lugar, las estructuras de apoyo y facilitación para la inclusión y la atención a la diversidad, ya que los problemas en este ámbito han sido provocados por problemas estructurales como la falta de personal disponible en los centros educativos (orientadores educativos, profesores de pedagogía terapéutica, profesores de audición y lenguaje, profesores de apoyo, educadores sociales, etc.); en segundo lugar, es necesario repensar la transformación digital de los centros educativos, reforzando las infraestructuras, promoviendo la formación del profesorado y vinculando esta transformación con el proyecto educativo de los centros, estableciendo claramente las diferencias entre la escolarización de emergencia que hubo que organizar durante el confinamiento, las limitaciones del curso 20-21 y el potencial de la tecnología educativa en una situación de normalidad; por último, es trascendental reforzar la colaboración entre los centros educativos y las familias, utilizando la tecnología como un canal más de comunicación pero, sobre todo, recuperando la presencia y participación de las familias en la vida de los centros.

Por todo ello, existe una importante preocupación entre los participantes en esta investigación sobre el futuro del próximo curso si se retiran los apoyos prestados a y en los centros este año, no se solucionan los problemas estructurales del sistema, vuelven a crecer las ratios o no se refuerza la presencia de la tecnología en el aula de forma adecuada. Además, sería interesante realizar una evaluación diagnóstica y una investigación más profunda para comprobar si los problemas existentes este año, descritos anteriormente, tienen consecuencias a medio y largo plazo en el aprendizaje de los alumnos afectados por la situación, especialmente en el caso de los alumnos con necesidades especiales o en situación más vulnerable.

## **GETTING IN TOUCH WITH THE EU**

### **In person**

All over the European Union there are hundreds of Europe Direct information centres. You can find the address of the centre nearest you at: [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)

### **On the phone or by email**

Europe Direct is a service that answers your questions about the European Union. You can contact this service:

- by freephone: 00 800 6 7 8 9 10 11 (certain operators may charge for these calls),
- at the following standard number: +32 22999696, or
- by electronic mail via: [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)

## **FINDING INFORMATION ABOUT THE EU**

### **Online**

Information about the European Union in all the official languages of the EU is available on the Europa website at: [https://europa.eu/european-union/index\\_en](https://europa.eu/european-union/index_en)

### **EU publications**

You can download or order free and priced EU publications from EU Bookshop at: <https://publications.europa.eu/en/publications>. Multiple copies of free publications may be obtained by contacting Europe Direct or your local information centre (see [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)).

## The European Commission's science and knowledge service

Joint Research Centre

### JRC Mission

As the science and knowledge service of the European Commission, the Joint Research Centre's mission is to support EU policies with independent evidence throughout the whole policy cycle.



**EU Science Hub**  
[ec.europa.eu/jrc](https://ec.europa.eu/jrc)



@EU\_ScienceHub



EU Science Hub - Joint Research Centre



EU Science, Research and Innovation



EU Science Hub



Publications Office  
of the European Union

doi:10.2760/729245

ISBN 978-92-76-38645-2