

Artículo de Investigación

# La crisis de la COVID-19: ¿una oportunidad perdida para la reforma educativa?

## The COVID-19 crisis: a missed opportunity for educational reform?

**Miguel Urra Canales:** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.  
[miguel.urr@der.uned.es](mailto:miguel.urr@der.uned.es)

**Fecha de Recepción:** 07/06/2024

**Fecha de Aceptación:** 24/08/2024

**Fecha de Publicación:** 18/10/2024

### Cómo citar el artículo

Urra, M. (2024). La crisis de la COVID-19: ¿una oportunidad perdida para la reforma educativa? [The COVID-19 crisis: a missed opportunity for educational reform?]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1251>

### Resumen

**Introducción:** Se realizó una investigación con la hipótesis de que los centros educativos, por norma general, habían innovado durante la pandemia y que, al final de la misma mantendrían las mejores iniciativas, generando un cambio estructural en el sistema educativo. **Metodología:** Se diseñó un cuestionario con la participación de un grupo de orientadores de Educación Primaria y se obtuvieron 106 respuestas válidas de una muestra significativa de docentes y personal de los departamentos de orientación de centros públicos, privados y concertados de 16 comunidades autónomas. **Resultados:** La situación creada por la COVID-19 solo tuvo un impacto significativo en la aceleración de los procesos de implantación de tecnología en las aulas y en algunos aspectos logísticos. **Discusión:** Se dio el contexto adecuado para una gran transformación en la Educación Primaria pero, tras la pandemia se volvió a la normalidad. **Conclusiones:** Se perdió la oportunidad de llevar a cabo una reforma educativa. Algunas iniciativas puntuales puestas en marcha durante la pandemia se han mantenido gracias al esfuerzo personal del profesorado, pero estructuralmente no se han consolidado programas y proyectos innovadores con capacidad de transformar el sistema educativo.

**Palabras clave:** reforma educativa; educación; escuela; COVID-19; pandemia, innovación curricular, Educación Primaria, sistema educativo.

## Abstract

**Introduction:** An investigation was carried out with the hypothesis that schools, as a general rule, had innovated during the pandemic and that, at the end of the pandemic, they would maintain the best initiatives, generating a structural change in the educational system. **Methodology:** A questionnaire was designed with the participation of a group of Primary Education counselors and 106 valid responses were obtained from a significant sample of teachers and staff from the guidance departments of public, private and charter schools in 16 autonomous communities. **Results:** The situation created by COVID-19 only had a significant impact on the acceleration of technology implementation processes in classrooms and in some logistical aspects. **Discussions:** The appropriate context was given for a great transformation in Primary Education, but after the pandemic it returned to the normality **Conclusions:** The opportunity to carry out an educational reform was lost. Some specific initiatives implemented during the pandemic have been maintained thanks to the personal efforts of teachers, but structurally, innovative programs and projects with the capacity to transform the educational system have not been consolidated.

**Keywords:** education reform; education; school; COVID-19; pandemic, curricular innovation, Primary Education, educational system.

## 1. Introducción

La crisis de la COVID-19 planteó grandes retos a las escuelas. Desde las adaptaciones logísticas, a las tecnológicas, curriculares o incluso relacionales. Directivos, docentes, estudiantes y sus familias afrontaron situaciones nunca vividas y, en términos generales, podría afirmarse que con bastante acierto e intentando que los impactos negativos fueran los menos posibles.

Para los docentes de Educación Primaria de los colegios españoles, enseñar en tiempos de pandemia supuso un gran desafío personal y profesional, que no olvidarán durante toda su vida (Bravo *et al.*, 2022). En medio del mismo, es probable que redescubrieran su rol como líderes educativos, caracterizados por la reciprocidad, la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia, más allá de como simples transmisores de conocimiento (Ferguson *et al.*, 2021).

Años después del cierre de las escuelas por la pandemia, nadie pone en duda que la presencialidad (el contacto, la relación directa, la comunicación, la interacción y la convivencia) es esencial en la Educación Primaria (Díez-Gutiérrez, 2021), pero la desescolarización forzada ofreció la oportunidad de hacer una pausa y repensar el sistema educativo, desde los criterios de flexibilidad, creatividad de innovación que exigió la cuarentena (Rincones *et al.*, 2021). Estos criterios fueron especialmente demandados por las familias y también sirvieron para descubrir las barreras de acceso a recursos digitales por parte de la población más vulnerable (Gajardo y Díez-Gutiérrez, 2021).

Casi de repente, el cumplimiento del currículo de Educación Primaria pasó a depender de variables nunca exploradas, como las clases en línea, las tutorías virtuales, la realización de evaluaciones en línea, los proyectos colaborativos virtuales, los entornos virtuales de aprendizaje, la grabación de las clases, la asignación de tareas asincrónicas, actividades de Educación Física en casa o talleres virtuales de Arte y Música, simulaciones o laboratorios virtuales o kits de materiales educativos para el hogar. La relación entre los docentes, los estudiantes y los contenidos, pasó a estar mediada en gran parte por aplicaciones y las redes sociales y plataformas digitales de los colegios, que aumentaron notablemente su uso cotidiano. Luego, con el regreso escalonado a las clases presenciales, aparecieron conceptos como las aulas burbuja, el desdoblamiento de grupos, la rotación en la asistencia a los colegios

o los recreos dirigidos. Además, se prestó más importancia que nunca a los protocolos de higiene y a los aspectos emocionales y psicológicos.

Sobre esta base, se planteó una investigación que tenía como hipótesis que las escuelas, como normal general, habían innovado durante la pandemia y que, al finalizar la misma, mantendrían las mejores iniciativas. Quizás, el haber superado tantas dificultades pudo servir para poner los cimientos de un tejido educativo más sensible, por ejemplo, a la diversidad cultural, a la diversidad funcional, a las distintas formas de aprendizaje y, en definitiva, a todas aquellas circunstancias personales, familiares y sociales de los estudiantes. Quizás, también dentro de los colegios se realizaron reajustes organizacionales que permitieran avanzar en una escuela más abierta y participativa.

## 2. Metodología

Para abordar la hipótesis planteada, en primer lugar, se planteó diseñar un cuestionario para distribuir entre docentes de Educación Primaria (EP). Las variables utilizadas se definieron y se operacionalizaron a través de una entrevista grupal y una individual a docentes de EP y el cuestionario pasó una prueba piloto para poder ajustar todo el diseño de investigación. Con esto, se pretendió minimizar el hecho de que el planteamiento pudo estar mediado por la experiencia propia del investigador como directivo universitario y como padre de alumnos de EP durante la cuarentena; lo que no es malo en sí mismo, pero requiere unos cuidados metodológicos especiales (Sáenz-Acosta, 2019).

De esta manera, se realizaron dos entrevistas exploratorias, una grupal y una individual. La grupal, fue con un equipo completo de orientación de un colegio concertado (directora de orientación de todas las etapas, coordinadora de orientación de EP y docente de apoyo de EP). La individual, fue con una orientadora de un colegio, también concertado. Todas las entrevistadas desempeñaban sus funciones en el mismo centro antes, durante y después de la pandemia, por lo que tenían elementos para identificar los posibles avances. Tras el análisis de las entrevistas, se establecieron cuatro variables.

La primera, consistía en los recuerdos sobre la actitud de los colegios durante la pandemia. Las personas entrevistadas consideraban que se afrontó una situación excepcional y que se hizo un gran esfuerzo por parte de todos (administración, directivos, docentes, estudiantes y familias) para minimizar los impactos negativos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La segunda, estaba relacionada con programas, proyectos, innovaciones, metodologías, protocolos o ideas que se implementaron en los colegios durante la pandemia y, al comprobar su eficacia, todavía hoy se siguen utilizando.

La tercera, hacía referencia a los programas, proyectos, innovaciones, metodologías, protocolos o ideas que se implementaron en los colegios durante la pandemia, pero se dejaron de utilizar y, quizás, podrían recuperarse porque demostraron un impacto positivo.

La cuarta, era el balance pospandemia, es decir, si la EP realmente evolucionó durante la crisis de la COVID-19.

Con estas, se estructuró un cuestionario electrónico, con preguntas cerradas para la primera y última (recuerdos y balance pospandemia) y preguntas abiertas para la segunda y la tercera (programas y proyectos).

Al tratarse de una prueba piloto del cuestionario, se planteó, sobre una población de 13.865 centros educativos que impartieron EP en España en el curso 2023-2024, alcanzar a 96 de ellos, lo que supondría un margen de error del 10% para un nivel de confianza del 95%. En términos territoriales, se estableció alcanzar, al menos, diez comunidades autónomas diferentes. Estos guarismos se consideran suficientes para obtener una estimación inicial y evaluar la viabilidad del enfoque de la investigación.

Finalmente, se obtuvieron 106 respuestas válidas, desde 16 comunidades autónomas (solo faltó La Rioja), lo que cumple y mejora levemente los criterios establecidos.

Las principales características de la muestra fueron las siguientes:

- Un 82% de las respuestas vinieron por parte de docentes y un 18% por parte de orientadores. Todos ellos, desarrollan sus funciones en EP.
- La mayoría de ellos, el 74%, contaba con más de 15 años de experiencia en la docencia. El 17% entre 8 y 15 años, el 7% entre 4 y 7 años y 3% menos de 3 años.
- Por ubicación geográfica, las comunidades autónomas con mayor representación en las respuestas fueron Madrid (24%), Comunidad Valenciana (13%), Asturias (10%), Galicia (9%) y Navarra (9%). Les siguen Andalucía (7%), Cantabria (7%), Aragón (5%), Canarias (3%) y Castilla-La Mancha (2%). Por último, con una presencia testimonial de un 1%, Castilla y León, Extremadura y las Islas Baleares.
- Por titularidad del centro educativo, se obtuvieron un 51% de respuestas desde colegios concertados, un 45% desde colegios públicos y un 4% desde colegios privados.
- Se lograron respuestas de todos los tamaños de colegios, con un 12% de colegios de más de 1.000 estudiantes, 26% de entre 501 y 1000, 23% de entre 251 y 500, 26% de entre 50 y 250 y, por último, un 12% de colegios de menos de 50 estudiantes.

En términos generales, se logró una muestra diversa geográficamente y en cuanto a la titularidad y tamaño de los colegios. Igualmente, compuesta tanto por docentes como por orientadores, la mayoría de ellos con amplia experiencia.

La idea era, después del piloto y unos resultados preliminares, ampliar la muestra y robustecer su representatividad. Sin embargo, esto no ocurrió porque, como se explicará a continuación, la hipótesis no se confirmó.

### **3. Resultados**

#### ***3.1. Recuerdos de la actitud de los colegios durante la pandemia***

Existe cierto consenso sobre cómo los colegios de EP, durante la pandemia, afrontaron situaciones nunca vividas (95%). Ante la situación de excepcionalidad, los docentes innovaron en su forma de dar las clases (92%) y directivos, docente y familias, dieron lo mejor de sí mismos (88%). Además, en una situación de tanto impacto emocional, económico y social, en general, se considera que los colegios fueron más sensibles frente a la situación personal y familiar de los estudiantes (81%). Sin embargo, no existe tanto consenso alrededor de una mayor sensibilidad a la diversidad de los estudiantes (57%) y sobre el hecho de que los procesos educativos fueran más abiertos y participativos (44%).

### **3.2. Programas, proyectos, innovaciones, metodologías, protocolos o ideas que se implementaron en los durante la pandemia y, al comprobar su eficacia, todavía hoy se siguen utilizando**

El 80% de los docentes y orientadores encuestados hicieron referencia a acciones relacionadas con la digitalización de la escuela. Por ejemplo, videollamadas, presentaciones en PowerPoint, grabación de videos, pizarra digital, dinamización de las páginas web de los colegios como herramienta de comunicación con estudiantes y familias, normalización del uso de los grupos de WhatsApp, uso de plataformas para la comunicación e interacción con las familias o uso de blogs. En este sentido, en cuanto a las nuevas herramientas utilizadas, se han citado *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Google Drive* para compartir documentación, Moodle, correo electrónico de manera habitual (con mayor frecuencia que antes de la pandemia), calendarios compartidos y las aplicaciones *Genially* (para hacer presentaciones dinámicas) o *Kahoot* (para hacer ejercicios de evaluación a modo de trivia).

“Uso de las nuevas tecnologías de manera normalizada” (cuestionario 11, colegio público de Andalucía, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“Desde la pandemia la plataforma educativa *Classroom* forma parte ya de el día a día educativo” (cuestionario 13, colegio público de Andalucía, de entre 251 y 500 estudiantes).

“Paso de gigante en la universalización de conexiones digitales; de localización y uso de aplicaciones en línea y del tipo de pizarra virtual para ordenador; confirmación de la necesidad del técnico informático en el centro” (Cuestionario 41, colegio concertado de Castilla-La Mancha, de más de 1000 estudiantes).

“Una de las herramientas utilizadas en la pandemia y que hoy está en casi todas las materias es *Classroom* de *Google*; también los documentos compartidos y las videoconferencias” (cuestionario 47, colegio concertado de Asturias, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“Poner en marcha el aula virtual del centro, que llevaba muchos años parada sin actualizarse” (cuestionario 83, colegio público de Galicia, de entre 50 y 250 estudiantes).

Sobre todo, se identifica que se ha mantenido el uso de plataformas digitales para tener reuniones o tutorías en línea, para la entrega de tareas o para la comunicación entre el centro y las familias.

Con una frecuencia mucho menor que la digitalización, el 14% de los docentes y orientadores hicieron referencia a algún tipo de innovación pedagógica. Por ejemplo, hacer más exposiciones orales, utilizar la técnica del aula invertida, escuela de padres en línea para facilitar la asistencia, personalización del aprendizaje según ritmos y capacidades, más trabajos en grupo o nuevos proyectos relacionados con la importancia del área sensorial, con más actividades en el exterior (huertos, zonas de picnic), de comunicación y lenguaje o programas de radio.

“El trabajo por grupos resultó muy beneficioso. Aprendían mejor los contenidos y sirvió como contacto entre compañeros” (Cuestionario 1, colegio público de la Comunidad Foral de Navarra, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“Escuela de padres en línea en grado básico. Hemos visto que con esta modalidad, asisten más” (Cuestionario 19, colegio concertado de la Comunidad de Madrid, de entre 501 y

1000 estudiantes).

“Puedo decir que más que un programa determinado fue una personalización del aprendizaje según ritmos y capacidades, y, hoy en día, se quiere seguir llevando a cabo” (Cuestionario 57, colegio concertado de Castilla - La Mancha, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“La mayor innovación tuvo que ver con la naturalización del currículum y el aprovechamiento del espacio exterior del centro como aula de aprendizaje. Esto se ha mantenido después de la pandemia, ampliando sus posibilidades” (Cuestionario 105, colegio público de Cantabria, de entre 50 y 250 estudiantes).

El 10% de los docentes y orientadores recordaron ajustes logísticos, como la reorganización de las entradas y salidas para evitar aglomeraciones (uso de más puertas o escalonamiento de horarios, por ejemplo), reorganización de las actividades en el patio o la separación de espacios y horarios en patios y comedores para los diferentes ciclos.

“Mejora en la organización de entradas y salidas de los alumnos al centro. Mayor uso de tecnologías” (Cuestionario 20, colegio concertado de la Comunidad de Madrid, de más de 1000 estudiantes).

“Al volver separamos los patios y comedores y esta medida se siguió implementando (el comedor de Educación Infantil está actualmente separado del de EP y al recreo salen en turnos de 3 cursos en vez de toda EP junta)” (Cuestionario 98, colegio concertado de Galicia, de entre 50 y 250 estudiantes).

El 7% de los docentes compartió ajustes que se realizaron en temas sanitarios o de higiene, como mantener la importancia del lavado de manos o la ventilación.

“Lavar las manos varias veces al día. Se sigue utilizando, pero con menos frecuencia” (Cuestionario 6, colegio público de Asturias, de menos de 50 estudiantes).

“A la vuelta, la seguridad y la salud, tomaron gran protagonismo a nivel organizativo” (Cuestionario 68, colegio privado de Andalucía, de entre 500 y 1000 estudiantes).

También el 7% hizo referencia a algún ajuste realizado desde el punto de vista relacional. Por ejemplo, mayor implicación, empatía o generosidad; más cercanía y comunicación con las familias.

“La comunicación entre toda la comunidad educativa me pareció muy interesante debido a la implicación, empatía, generosidad de todos hacia todos. Desde ese momento yo creo que cambié mi relación con los padres y aún continúa esa buena relación” (Cuestionario 35, colegio concertado de la Comunidad de Madrid, de más de 1.000 estudiantes).

El 6% citó algún cambio relacionado con el área emocional, como proyectos relacionados con la salud mental, el uso seguro de internet o más empatía con las condiciones sociolaborales de las familias de los alumnos.

“La comunidad educativa se ha sensibilizado sobre la importancia de atender la parte socioemocional de los alumnos, no solo la académica” (Cuestionario 21, colegio concertado de la Comunidad de Madrid, de entre 50 y 250 estudiantes).

“Programa "volvamos más cercanos" de la Conserjería de Educación, nos sirve para detectar hoy en día deficiencias emocionales en los alumnos” (Cuestionario 91, colegio concertado, de la Región de Murcia, de más de 1000 estudiantes).

“Atención a situaciones emocionales y sociales de las familias, generadas por motivos de confinamiento, pero también laborales y sociales” (Cuestionario 101, colegio concertado de las Islas Baleares, de entre 251 y 500 estudiantes).

Por último, un 7% de los docentes encuestados no fueron capaces de destacar alguna idea eficaz implementada durante la pandemia y que todavía hoy se siga utilizando.

“Ninguna, sobrevivimos como pudimos e innovamos para acompañar al alumnado y compañeros con los recursos que tuvimos” (Cuestionario 31, colegio público de la Comunidad de Madrid, de entre 251 y 500 estudiantes).

“No. La situación fue de tal forma que cada uno hizo lo que pudo de forma muy individual y de una manera improvisada” (Cuestionario 73, colegio público de la Comunidad Foral de Navarra, de entre 50 y 250 estudiantes).

### ***3.3. Programas, proyectos, innovaciones, metodologías, protocolos o ideas que se implementaron durante la pandemia, pero se dejaron de utilizar y hoy se podrían recuperar***

El 71% de los docentes y orientadores encuestados no refirieron ninguna. Algunos, además, se expresaron de forma crítica:

“Es que hacíamos básicamente lo mismo, pero a través de la pantalla” (Cuestionario 68, colegio privado de Andalucía, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“No, las que se han dejado de implementar han sido por buenas razones” (Cuestionario 96, colegio concertado de Cantabria, de entre 50 y 250 estudiantes).

El 12% sugería recuperar algunas prácticas pedagógicas, como reducir el tamaño de los grupos, los apoyos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de refuerzo, la libertad de organización de los tiempos de la que gozaron los tutores, la grabación de videos educativos para los estudiantes por parte de sus docentes e, incluso, el poder retomar las clases en línea en algunos momentos, como enfermedades de los alumnos.

“Los protocolos de atención a alumnos con NEE y de refuerzo se emplearon, pero no se han continuado dado que se volvió a la rigidez de la normativa que rige en la normalidad” (Cuestionario 12, colegio concertado de la Comunidad Valenciana, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“El hecho de dar el tutor todas las especialidades (bajo las indicaciones del especialista) te daba una libertad de horario que ahora es imposible” (Cuestionario 14, colegio concertado de la Comunidad Valenciana, de entre 50 y 250 estudiantes).

“Una vez en las aulas, pero con proceso de pandemia, la división de los grupos grandes de aula que fueron subdivididos en una ratio más pequeña” (Cuestionario 43, colegio concertado de la Comunidad Valenciana, de entre 251 y 500 estudiantes).

“Durante la pandemia, hubo programas de apoyo a estudiantes con dificultades académicas y sociales que hubiera sido bueno mantener” (Cuestionario 72, colegio público de Galicia, de entre 50 y 250 estudiantes).

“Grabaciones de cuentos para el alumnado por parte del profesorado” (Cuestionario 99, colegio público de Cantabria, de entre 50 y 250 estudiantes).

El 7% considera que se han perdido algunos buenos hábitos digitales, que se volvieron parte del día a día durante la pandemia y que hoy, en sus centros, se utilizan menos. Por ejemplo, volver a grabar audios con mensajes para los alumnos, hacer reuniones telemáticas o tutorías en línea, el uso estructural de las aulas virtuales o la grabación de videos con tutoriales para familias y alumnos.

El 5% recuperaría prácticas relacionadas con la logística de los centros educativos, como las entradas en horarios escalonados, el orden y la limpieza y el control en espacios como el patio y el comedor. Un docente expresó que prefería la logística educativa de la pandemia, ya que le suponía menos papeleo. Otro, hizo una bonita reflexión sobre la resignificación de los espacios de las escuelas, poniendo como ejemplo el hecho de tener durante la pandemia las puertas de las aulas abiertas y sentir pertenencia y conexión:

“La necesidad de mantener ventilación cruzada en el edificio obligaba a mantener las puertas de las aulas abiertas, algo que era muy interesante, tanto para el control (de forma más o menos espontánea) del tono de voz de los diferentes grupos como del sentimiento de espacios abiertos y comunicados, algo muy necesario durante la pandemia cuando todo contacto social era potencialmente peligroso. Pero también hoy en día: las clases no pueden ser islas donde cada grupo se cierra en su aula y pierde todo contacto con el resto de los grupos y con el exterior. Era muy bonito ir por el pasillo y percibir que en todos los espacios había vida. Hoy en día el pasillo vuelve a ser un espacio muerto en el que solo se ven puertas cerradas” (cuestionario 105, colegio público de Cantabria, de ente 50 y 250 estudiantes).

Apenas el 4% cree que sería bueno retomar la sensibilidad, la implicación y la empatía que generó la pandemia en los colegios.

“La sensibilidad para darnos cuenta de lo que hay detrás de cada alumno” (Cuestionario 31, colegio público de la Comunidad de Madrid, de entre 251 y 500 estudiantes).

“Se echan de menos las videollamadas con los padres. Ahora, al estar todo normalizado, apenas se les ve y se pierde ese contacto real” (Cuestionario 57, colegio concertado de Castilla-La Mancha, de entre 501 y 1000 estudiantes).

“Implicación e interés de todos por la educación durante esos días encerrados: padres, instituciones y, por supuesto, centros. Ya han delegado otra vez todos...” (Cuestionario 66, colegio público de Aragón, menos de 50 estudiantes).

Por último, apenas el 3% sugiere retomar los hábitos de higiene que se implantaron durante la pandemia, como el lavado de manos y el mantenimiento del orden y la limpieza de las aulas. Un docente también proponía retomar la presencia de enfermeras en los centros y las inspecciones sanitarias.



### **3.4. Balance pospandemia sobre la evolución de la Educación Primaria**

Un 28% de los docentes y orientadores encuestados consideraron que los colegios volvieron a la normalidad previa a la pandemia, como si nada hubiera pasado y el 76% consideraron que el principal impacto de la pandemia se limitó a la aceleración en el uso de la tecnología y en aspectos logísticos de los centros, como la organización de entradas y salidas.

También, un 49% estuvo de acuerdo con que algunas iniciativas puntuales implementadas durante la pandemia se han mantenido gracias al empeño personal de los docentes, pero de manera estructural no se han consolidado programas y proyectos innovadores con capacidad transformadora del sistema educativo.

Por último, apenas un tercio, concretamente un 36% y un 34% consideró que, durante la pandemia, hubo programas de apoyo a estudiantes con dificultades académicas y sociales que hubiera sido bueno mantener y que, después de la pandemia, contamos con colegios más sensibles a la diversidad cultural, a la diversidad funcional o a las distintas formas de aprendizaje, respectivamente.

Estas afirmaciones, en línea con lo sugerido en las entrevistas grupal e individual para preparar el cuestionario, terminan de descartar las hipótesis planteadas en la investigación. El porqué de este hecho, se analizará a continuación, en la discusión de resultados.

## **4. Discusión**

### **4.1. Aceleración en la implantación de tecnología en las aulas**

En los años previos a la pandemia, ya se había abierto el debate sobre el uso de las nuevas tecnologías para desarrollar el currículum de EP, tanto como apoyo a alumnos con NEE (Alnahdi, 2014; Cappuccio *et al.*, 2016; Starcic y Bagon, 2014), como con carácter general (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018; Shin, 2015).

En España, el Consejo Escolar del Estado (2021) publicó cifras del curso 2018-2019 donde, en promedio, un 89% de los colegios e institutos disponía de página web, un 58,7% contaba con servicios en la nube y un 44,5% había desarrollado entornos virtuales de aprendizaje. Es decir, que ya había un camino recorrido por muchos centros educativos, sobre el que se profundizó durante la pandemia.

Sin embargo, llama la atención que, según los resultados, el uso de las tecnologías se haya enfocado, casi exclusivamente, en mantener o reforzar prácticas pedagógicas tradicionales, como poner tareas, entregar contenidos o compartir información con las familias. Quizás el mejor ejemplo de esto es la pizarra virtual, que es una herramienta muy novedosa, pero no deja de ser la actualización del antiguo tablero de tiza. Realizando una búsqueda no exhaustiva sobre innovación tecnológica en aulas de EP, en los años previos a la pandemia, se han encontrado proyectos muy innovadores, como diseño utilizando modelos digitales de estructuras micelares en Bélgica (Brosens y Emmanouil, 2019), impresoras 3D en clases de Bután (Muramatsu *et al.*, 2019), realidad aumentada para enseñar arte en España (Sáez-López *et al.*, 2019) o realidad virtual para enseñar matemáticas en China (Liu *et al.*, 2018).

De hecho, revisando bibliografía nacional e internacional, se encuentran estudios desde el año 2.000, que defienden un mayor uso de la tecnología en las aulas de EP y muchos de ellos pueden ayudar a explicar lo que ocurrió durante la cuarentena.

Por ejemplo, Loveless (2007), identificó tres variables interrelacionadas que hacían que los docentes de EP comenzaran a digitalizar sus clases: el dominio de la materia impartida, que la misma tenga algún componente relacionado con la tecnología y la capacidad de improvisación. Al final, concluía que lo más habitual era que, buscando formas nuevas de presentar los contenidos a los estudiantes, se improvisara el uso de apoyos digitales, tal y como sucedió en los primeros meses de la COVID-19, con el cierre de las escuelas.

Otras investigaciones previas a la pandemia identificaban las barreras para introducir tecnología en EP, destacando entre ellas las actitudes y creencias de los docentes hacia la tecnología (prejuicios, al fin y al cabo), así como falta de conocimientos y habilidades (Ottenbreit *et al.*, 2012). También, se identificó una mayor predisposición al uso de la tecnología por parte de los docentes que creen más en la autonomía de sus estudiantes y no tanto en el control (Pischetola y Heinsfeld, 2018).

También, el Programa “Educa en digital”, impulsado por el Gobierno de España durante el cierre escolar, tenía entre sus metas distribuir más de medio millón de equipos, muchos de ellos tabletas para los estudiantes de EP (Consejo Escolar del Estado, 2021). Jesson *et al.* (2015) ya habían demostrado en Nueva Zelanda las ventajas del uso de tabletas para mejorar los procesos de aprendizaje de población escolar vulnerable.

Además, justo un año antes de la crisis de la COVID-19, se publicaron dos investigaciones sobre el uso de materiales digitales en escuelas de EP en España, que identificaban la existencia de repositorios de materiales digitales que, poco a poco, se estaban introduciendo en las aulas (Esnaola, 2019), pero que la principal resistencia por parte de los docentes era que sentían que les suponía una mayor carga de trabajo (Chacón *et al.*, 2019). Durante la cuarentena de la COVID-19, no quedó más remedio que realizar adaptaciones digitales y apostar por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que, quizás, es acertado afirmar que se ha vivido un movimiento pendular en este aspecto: veníamos con cierto retraso y desgana, hubo un gran auge durante el encierro y hoy se está en un punto medio.

Por último, se apunta que el auge del uso de la tecnología en EP durante la pandemia y época posterior parece indudable en términos numéricos, pero se podrían abrir debates cualitativos, como los referentes al poco uso de *software* libre o de código abierto (sobre todo, por parte de las escuelas públicas) o sobre la falta de evaluación de impacto de los proyectos desarrollados (por ejemplo, si el uso de tabletas ha estado relacionado, o no, con la adquisición de ciertas competencias).

#### **4.2. ¿Una oportunidad perdida para la reforma educativa?**

En octubre de 2020, en pleno debate sobre el regreso a clases presenciales, Beatriz Lucas, periodista de El País, preguntaba a una estudiante de 16 años sobre su opinión al respecto y obtenía una respuesta contundente, que elevó a titular: “El sistema educativo ha perdido la oportunidad de reinventarse en la pandemia” (Lucas, 2020). Los resultados de la investigación exploratoria muestran, también, que así fue: con carácter general, ni escuelas más abiertas a la diversidad y a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, ni consolidación estructural de lo aprendido durante la pandemia (más allá de algunos avances en digitalización, porque no quedó más remedio, como se vio en el apartado anterior).

Estudios previos a la pandemia indicaban el camino para la revolución educativa del siglo XXI, que llegaría cuando la creatividad y la tecnología impregnasen la política educativa, la formación docente y los estándares de evaluación (Henriksen *et al.*, 2016). También, cuando las familias se integraran en los procesos educativos, hubiera un enfoque más de adquisición

de habilidades que de contenidos y existiera una mayor cooperación interna en el mundo escolar (Chalkiadaki, 2019). Todos estos elementos se pueden encontrar en la adaptación que hizo la EP española. pero, el cambio no terminó de cuajar de manera estructural y a largo plazo.

Quizás la respuesta la podemos encontrar en que las nuevas competencias del siglo XXI, esto es, alfabetización digital, pensamiento innovador, pensamiento crítico y comunicación, ciudadanía (también digital), aprendizaje autorregulado y aprendizaje colaborativo (van de Oudeweetering y Voogt, 2018), todavía no han llegado a calar en la EP española a nivel curricular. Por ejemplo, revisando los currícula de las 17 comunidades autónomas, que suman cerca de 3.000 páginas, no aparece ni una sola vez la competencia de pensamiento innovador, en nueve comunidades se incluye la ciudadanía digital (53%), en 7 el aprendizaje autorregulado y la alfabetización digital (41%) y en 6 el aprendizaje cooperativo (35%). Visto de otro modo, solo el pensamiento crítico está presente en la totalidad de comunidades autónomas.

Estrategias pedagógicas como los recreos dirigidos, la codocencia, las hiperaulas o el desdoble de grupos, que aparecieron fugazmente durante la pandemia, ni han sido citadas en los resultados de la investigación, ni aparecen en los currícula pospandemia. Lo mismo ocurre con aspectos como bajar la ratio de estudiantes por docente, cuidar el componente emocional del alumnado y sus familias o algo tan sencillo como ventilar regularmente las aulas para evitar la propagación de virus.

En términos sociales la pandemia demostró las bondades de la reducción de la ratio para los colectivos más vulnerables (Cabrales y Roldón, 2020; Carro y Gallardo, 2021; Ferreiro *et al.*, 2022), así como los beneficios de las tutorías individuales (Sanz *et al.*, 2021). Sin embargo, se necesitarían 9.092 grupos extras en EP para poder implantar estas ideas de manera generalizada y no se está avanzando en esa dirección (Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2023).

Al final, llevar a la práctica las buenas intenciones e ideas necesitan de cambios estructurales en el sistema educativo y de la propia infraestructura de las escuelas, cosa que no ha ocurrido. En el curso 2022-2023, la tasa de temporalidad del personal docente era superior al 50% y la necesidad de personal de refuerzo se estimaba 13.638 profesores extras solo en EP, a los que habría que sumar también 2.782 nuevos orientadores y 18.995 coordinadores de bienestar (figura creada por la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia, muy importante para la atención de los colectivos más vulnerables) (Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2023). Esto, que puede parecer una inversión gigante, “solo” supone el 0,33% del PIB, según los cálculos de Comisiones Obreras.

Como única iniciativa de cambio estructural nacida de la pandemia, se identifica el “Programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo”, conocido por sus siglas PROA+. Comenzó en el curso 2020-2021, y sigue vigente en el curso 2023-2024. Consiste en apoyar iniciativas innovadoras de los centros educativos, denominadas “actividades palanca”, que deben tener por objetivo transformaciones globales y no la atención de problemas puntuales. Sin embargo, además de limitar los apoyos a solo n curso escolar, sólo está financiado con 118 millones de euros para todo el sistema educativo preuniversitario lo que, con el cálculo más optimista, supone solo 17 euros por estudiante, una cifra del todo insuficiente para una gran transformación.

Por último, cabe preguntarse si los docentes y directivos de las escuelas españolas no esperaban un gran cambio en el modelo educativo. Preguntados por Trujillo-Sáez *et al.* (2020), respondieron que sus prioridades en tiempos de pandemia fueron otras, como el

establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros (77,9%), garantizar el acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado (77%), el ajuste de tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación (76,5%), el aumento de las inversiones para poder desarrollar la docencia a distancia (75,8%) o la disponibilidad de dispositivos digitales para uso en el hogar por parte del alumnado (70%). De 1.701 docentes de EP entrevistados, solo se identifican en el informe tres reflexiones en línea con la hipótesis planteada:

Estamos ante una oportunidad única para modernizar los métodos educativos y solventar muchas de las deficiencias de nuestro actual sistema. Sin embargo, hace falta una reflexión pedagógica (que no se está dando) que nos diga a los docentes y a los alumnos cómo debe ser esa nueva escuela, en qué metodologías y roles nuevos nos vamos a mover. ¿El alumno deberá tomar la iniciativa en su aprendizaje? ¿Debemos superar los exámenes como prueba de evaluación? ¿Cómo evaluar? (reg. 4502) (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020, p. 48)

“Cambiar el modelo educativo, que está llevado desde una perspectiva del siglo XX sin tener en cuenta los cambios sociales”. (reg. 187) (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020, p. 54)

“Me preocupa que no se seleccionen experiencias entre el profesorado innovador que ha sabido adaptarse a la nueva situación elaborando propuestas y material adaptado”. (reg. 81) (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020, pp. 57).

## 5. Conclusiones

Los resultados muestran que, en realidad, la situación creada por la pandemia solo tuvo un impacto significativo en la aceleración de procesos de implantación de tecnología en las aulas que ya se venían desarrollando con anterioridad a la crisis y en aspectos logísticos, como la organización de las entradas y salidas de los centros.

Por lo tanto, se puede concluir que se perdió la oportunidad de llevar a cabo una profunda reforma educativa. Algunas iniciativas puntuales implementadas durante la pandemia se han mantenido gracias al empeño personal de los docentes, pero de manera estructural no se han consolidado programas y proyectos innovadores con capacidad transformadora del sistema educativo.

Como recomendaciones, en previsión de que no se va a repetir una situación de excepcionalidad y que el cambio solo llegará a mediano y largo plazo, se plantea realizar una evaluación de impacto de los proyectos financiados por el programa PROA+, para generalizar los más innovadores y lo que más desarrollan las competencias del siglo XXI. Además, sería necesario realizar una reforma curricular profunda a EP y dotar de financiación a su implantación.

## 6. Referencias

- Alnahdi, G. (2014) Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23. <http://www.tojet.net/articles/v13i2/1322.pdf>
- Bravo, N., Del Pino, M. J., Zavala, J. y Peña, C. L. (2022) Enseñar desde el confinamiento: narrativas del profesorado en Andalucía (España). *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 28, 411-428. <https://short-link.me/HmqZ>

- Brosens, L. y Emmanouil, M. (2019) Education innovation through material innovation in primary education: The 'Grow-it-yourself' workshop. *21st International Conference on Engineering and Product Design Education*. <https://doi.org/10.35199/epde2019.39>
- Cabrales, A. y Roldán, A. (2020). *Dos acuerdos educativos para la legislatura: una propuesta transversal*. Esade Policy brief. <https://shorturl.at/cFcBU>
- Cappuccio, G., Compagno, G. y Pedone, F. (2016) Digital competence for the improvement of special education teaching. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 12(4), 3-108. [http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_EN/article/download/1134/1027](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/download/1134/1027)
- Carro, J. M. y Gallardo, P. (2021). *Effect of class size on student achievement in the COVID-19 "new normal"*. Working Paper. <https://shorturl.at/nHzc4>
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2023) Inicio de curso 2023-2024. Defendamos la educación pública y a sus profesionales. <https://aragon.fe.ccoo.es/4762710aeab12a848160e7c21995edb4000063.pdf>
- Chacón J. P., Rodríguez J. R. y Alonso A. S. M. (2019) School leadership controversies in the implementation of digital materials. *Campus Virtuales*, 8(2), 19-34. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/17771>
- Chalkiadaki, A. (2019) The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education*, 47(4), 410-425. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2018.1489875>
- Consejo Escolar del Estado (2021) *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://short-link.me/HmD1>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). *El pleno derecho a la educación solo puede ser presencial*. El Diario de la Educación. <https://short-link.me/HmrY>
- Esnaola, G., Reis, M. y Marín Suelves, D. (2019). Del portal al aula: interacciones de los materiales didácticos digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 141-156. <https://short-link.me/JyA2>
- Ferguson, P., McKenzie, M., Mercieca, D., Mercieca D. P. y Sutherland, L. (2021) Primary Head Teachers' Construction and Re-negotiation of Care in COVID-19 Lockdown in Scotland. *Frontiers in Education*, 6. <https://short-link.me/Hmrg>
- Ferrero, M., Gortazar, L. y Martínez, A. (2022) Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo. *EsadeEcPol Brief*, 26, 1-34. <https://acesse.dev/mwADE>
- Gajardo, K. y Díez-Gutiérrez, E.J. (2021) Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León. *Revista de investigación en educación*, 19(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i1.3511>
- Gudmundsdottir, G. B. y Hatlevik, O. E. (2018) Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02619768.asp>

- Henriksen, D., Mishra, P. y Fisser, P. (2016) Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology and Society*, 19(3), 27-37. <https://short-link.me/L3qG>
- Jesson, R., McNaughton, S. y Wilson, A. (2015) Raising literacy levels using digital learning: a design-based approach in New Zealand. *Curriculum Journal*, 26(2), 198-223. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1045535>
- Liu, R., Liu, Ch. y Ren, Y. (2018) A Virtual Reality Application for Primary School Mathematics Class. Proceedings - 2018 International Symposium on Educational Technology. *ISSET 2018*, 138-141. <https://doi.org/10.1109/ISSET.2018.00038>
- Loveless, A. (2007) Preparing to teach with ICT: Subject knowledge, Didaktik and improvisation. *Curriculum Journal*, 18(4), 509-522. <https://doi.org/10.1080/09585170701687951>
- Lucas, B. (2020, 23 de octubre) El sistema educativo ha perdido la oportunidad de reinventarse en la pandemia. *El País*. <https://short-link.me/JzEt>
- Muramatsu, K., Wangmo, S. y Wangchuk, Y. (2019) E-design education using a 3d printer based on design thinking at primary school. *European Conference on e-Learning, ECEL*. <https://doi.org/10.34190/EEL.19.107>
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. y Sendurur, P. (2012) Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- van de Oudeweetering, K. y Voogt, J. (2018) Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*, 29(1), 116-132. <https://short-link.me/IRyR>
- Pischetola M. y Heinsfeld B.D. (2018) Technologies and teacher's motivational style: A research study in brazilian public schools. *Journal of Educational. Cultural and Psychological Studies*, 17, 163-177. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-pisc>
- Rincones, R., Peña, I. y Canaba, K. (2021) A Call for Rethinking Schooling and Leadership in the Time of COVID-19. *Frontiers in Education*, 5. <https://short-link.me/JufR>
- Sáez-López, J. M., Sevillano-García, M. L. y Pascual-Sevillano, M. L. (2019) Application of the ubiquitous game with augmented reality in Primary Education. *Comunicar*, 61, 66-76. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-06>
- Sáenz-Acosta, H. (2019). El Investigador frente al Espejo. Analizar los Fenómenos Económicos a partir de La Experiencia Propia. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 8(3), 191-215. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2019.4025>
- Sanz, I., Cuerdo, M. y Doncel, L. M. (2021). Big data para analizar el efecto de la covid-19 en el aprendizaje de los alumnos. *EsadeEcPol Brief #15*. <https://acesse.dev/VTf1n>
- Shin, W. S. (2015). Teachers' use of technology and its influencing factors in Korean elementary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(4), 461-476. <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/1475939X.asp>

Starcic, A. I. y Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230. <https://short-link.me/Juqk>

Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: FAD. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/83706>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

**Agradecimientos:** Investigación realizada en el marco de la convocatoria María Zambrano, financiada por el Ministerio de Universidades y la Unión Europea – NextGenerationUE

### AUTOR:

**Miguel Urra Canales**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Diplomado en Trabajo Social, Licenciado en Sociología y Doctor en “Individuo, Familia y Sociedad: una visión multidisciplinar” (Cum laude). 20 años de experiencia en el tercer sector, sector empresarial y sector educativo. Investigador distinguido en el programa de Trabajo Social de la UNED bajo la convocatoria de excelencia académica “María Zambrano”.

[miguel.urra@der.uned.es](mailto:miguel.urra@der.uned.es)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7066-7220>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57206729737>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=OGMuqWcAAAAJ>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Urra-Canales-2>