

APROXIMACIÓN A LA ESCUELA SIN MUROS: Revisión sistemática

APPROACH TO SCHOOL WITHOUT WALLS: Systematic review

Más allá de la pandemia covid-19.

Blanca De Uña Martín¹

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España

Rocío Casañas Sánchez

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España

RESUMEN

El '*Homeschooling*' (HS) es una práctica educativa desconocida en España. A raíz de la pandemia por el Sars-Cov2, una crisis sanitaria obligó a cerrar escuelas, generando el colapso, al no disponer de métodos de enseñanza '*online*' ni de un cuerpo docente convenientemente actualizado en Nuevas Tecnologías (TIC) educativas. El objetivo de esta revisión sistemática (RS) es dar a conocer los programas educativos innovadores para implementarlos en nuestro país. Se espera que estos programas puedan facilitar, con el tiempo, un clima de buenas prácticas y donde el Interés Superior del Menor sea lo primero, posibilitando el HS como opción elegible en el marco de la legalidad. Se ha realizado una búsqueda bibliográfica pormenorizada en bases de datos de *Open Access*' y en revistas especializadas, seleccionando artículos recientes que evidenciaran que una Educación de calidad y sin muros es posible. Los resultados apuntan a que los alumnos de aulas virtuales están más predispuestos y motivados a la tarea y al aprendizaje compartido, además de mejores resultados. Por contrapartida, la formación del profesorado en métodos innovadores aún debe ser incentivada. Esta aproximación a una escuela sin muros puede aportar información preliminar y de interés a familias y agentes educativos y sociales, para repensar la Educación avistando más allá de las fronteras. Al final de este trabajo, se hace una comparativa entre infraestructuras educativas que podrían estar torpedeando un sistema educativo (SE) más flexible y paidocéntrico; y se invita a poner en práctica nuevas líneas de investigación que podrían mejorar la presente.

Palabras clave: Coronavirus, crisis educativa, educación a distancia, educación en casa, gamificación.

¹ Correspondencia: Blanca De Uña Martín. Correo electrónico: blancadum@gmail.com

ABSTRACT

Homeschooling (HS) is an unknown educational practice in Spain. As a result of the Sars-Cov2 pandemic, a health crisis forced schools to close, generating the collapse, not having online teaching methods or a teaching body suitably updated in educative New Technologies (ICT). The objective of this systematic review (SR) is to introduce innovative educational programs to implement them in our country. These programs are expected to, over time, facilitate a climate of good practices and where the Best Interest of the Minor comes first, making HS an eligible option within the framework of legality. A detailed bibliographic search has been carried out in Open Access 'databases and in specialized magazines, selecting recent articles that show that a quality education without walls is possible. The results indicate that the virtual classroom students are more predisposed and motivated to the task and shared learning, in addition to obtaining better results. On the other hand, teacher training in innovative methods must still be encouraged. This approach to a school without walls can provide preliminary and interesting information to families and educational and social agents, to rethink Education by sighting beyond borders. At the end of this work, a comparison is made among some educational infrastructures that could be torpedoing a more flexible and paidocentric educational system; and it is invited to put into practice new lines of research that could improve the present one.

Key Words: Coronavirus, educational breakout, e-learning, homeschooling, gamification.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	5
Contexto histórico	5
La escuela no convencional	6
La escuela presencial	8
La nueva normalidad en la escuela	9
Objetivos	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Método	11
Estrategia de búsqueda	11
Criterios de inclusión y de exclusión	12
Resultados	13
Descripción detallada de los artículos de la RS	14
Discusión y Conclusiones	18
Entonces, ¿la escuela presencial es insustituible o no?	19
El apagón analógico de las escuelas	20
Conclusiones finales que son fruto de este trabajo	21
Futuras líneas de investigación	22
Reflexión desarrollo competencial	23
Referencias	24

GLOSARIO

AACCI: Altas Capacidades Intelectuales.
APA: *American Psychological Association*.
APP: Aplicación.
BOE: Boletín Oficial del Estado.
BS: *Blended School* (Modalidad presencial con uso de TIC)
CE: Constitución Española.
CC: Currículum.
CCSS: Ciencias Sociales.
CNED: *Centre National d'Enseignement à Distance*.
EL: *E-Learning*
FC: *Flipped Classroom*.
GAM: Gamificación.
HS: *Homeschooler*
K: *Kindergarten* (Prescolar).
K-12: De *Kindergarten* a grado 12º.
NEE: Necesidades Educativas Especiales.
NM: Nanómetro.
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OE: *Over-excitabilities* (sobre-excitabilidades).
OL: *Online Learning*
PRI: Primaria.
RA: Rendimiento Académico.
RS: Revisión sistemática.
SE: Sistema Educativo.
SEC: Secundaria.
STEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.
TCA: Trastornos de la Conducta Alimentaria.
TDA: Trastorno Déficit de Atención.
TDAH: Trastorno Déficit de Atención con Hiperactividad.
TEA: Trastornos del Espectro Autista.
TFM: Trabajo Final de Máster.
TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
TS: *Traditional School*.
UE: Unión Europea.
US: *Unschooling*.
VS: *Virtual School*.

Introducción

Contexto histórico

El 14 de marzo de 2020 se decretó, en España, un Estado de Alarma sin precedentes a causa de la pandemia global que conllevó, además de una crisis sanitaria, el cierre de escuelas². El SARS-CoV-2, un organismo unicelular de 100nm de diámetro (Bar-On, Flamholz, Phillips & Milo, 2020) ha dejado en evidencia la necesidad de un cambio estructural mediado, en nuestro caso, por una revisión de conceptos. *Unschooling* (US) y *Homeschooling* (HS) emergen como realidades incómodas ante la imposibilidad de lo de siempre, tras el intento fallido de tantear las TIC. A las puertas de la cuarta revolución industrial (Longás, 2014) (Anexo A), España (y otros países) no han podido reestructurar sus contenidos ni adaptarse para facilitar la continuidad normalizada del curso de miles de escolares. Encorsetado en un “Currículum enciclopédico” (Alsina y Plaza, 2020), el Sistema Educativo (SE) no ha sabido hacer de la carencia un reto para poner en marcha la creatividad paradójica a la que De la Torre (2003) se refiere con “*adversidad creadora*”. Esperan volver a lo conocido, ignorando que lo conocido ya no encaja en nuestra “*nueva normalidad*” (Ministerio de Sanidad, 2020), ahora que el virus ha puesto en jaque el sistema (cuando nada ya volverá a ser como antes y los más pequeños, que aprenden por la experiencia sensorial, no van a entender de “distancias sociales”). Pensando en *lo de antes*, sin tener en cuenta que la lucha contra el virus seguirá siendo necesaria hasta que aparezca la vacuna. Quedándose en lo importante para el SE, calmando al alumnado que teme suspender, como si aprobar o suspender fuera lo más importante, ahora, en sus mundos, -en este contexto de aprendizajes de vida tan lejanos de la escuela-. Dijo Celaá (Alsina, 2020):

“(…) Nadie pide que nada se cambie, sino que se adapte; que haya flexibilidad, que tengamos la oportunidad de cambiar por la vía de los hechos este **Currículum enormemente enciclopédico** para adaptarnos precisamente a los aprendizajes y competencias esenciales. Esto es lo que tenemos que evaluar en el alumnado: sus **competencias esenciales**. Y, desde luego, **han adquirido competencias esenciales también estando este tiempo en su casa**. (...)”³. (Celaá, 2020; en Alsina, 2020).

Y, en su discurso de entonces (marzo de 2020), en el momento en el que se supo que la brecha digital era demasiado significativa como para salvarla con una inyección económica-como sí hizo Francia con los suyos⁴, a los que, además, incluyó en su modalidad de *HS*, “*Ma class a la maison*” (Ministère de l’Education et de la Jeunesse, 2020)- de nuevo, los *cambios*, la *flexibilidad*, el *Currículum enciclopédico* y las *competencias esenciales* se combinan como eslabones sin sentido en un discurso esperable -en lo asincrónico y en lo aséptico- y desconectado de la competencia más esencial de todas y que tan buena falta ha hecho: la capacidad de no rendirse ante las adversidades. Sobre todo en este clima de miedo a contagiarse que rodea la pandemia (Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020; Brooks, Webster, Smith,

² Según el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, BOE núm. 67, § 3692 (2020). Actualizo, a fecha de 22 de junio de 2020 para añadir que, finalmente, fueron seis prórrogas del Estado de Alarma (RTVE Noticias, 2020; El País, 2020) que, sumadas a las dos primeras semanas con fecha de inicio el 14 de marzo, dan un total de catorce semanas de Estado de Alarma por la pandemia, en España.

³ Éste no sería el único mensaje contradictorio al respecto de la defensa de la escolarización como método para el desarrollo de competencias esenciales. En la *Guía práctica para el desarrollo de programas inclusivos de ocio educativo en el verano de 2020*, de reciente publicación (4 de junio de 2020), se señala al niño en tanto que “se ve afectado por el ‘ocio veraniego’” (Gobierno de España, 2020).

⁴ Posibilitando que, desde el Ministerio, pudieran llegar las ayudas pertinentes (ordenadores, conexión a internet...) a las familias que las necesitaran para poder trabajar en la infraestructura destinada a la Educación a Distancia de niños y jóvenes, el CNED -siglas de *Centre National d’Enseignement à Distance* (Ministère de l’Education et de la Jeunesse, 2020).

Woodland, Wessely & Rubin, 2020). La escuela no se ocupa de otra cosa que de esa preocupación -que, en el ejercicio de su enunciación, infunde a los escolares, retroalimentándose y legitimándose- de no saber qué va a ser del curso escolar, ignorándose que están aprendiendo verdaderas competencias esenciales *ahora* -no “*también*”- en sus casas, aun en confinamiento.

De modo que el “alumnado desconectado” ha sido la excusa -o la causa- del ‘*unschooling*’ (US), en vez de ser la razón del cambio hacia un modelo más actualizado y paidocéntrico. Las palabras de Celaá (Alsina y Plaza, 2020) desvían la atención, con su discurso, al alumno desconectado, depositando en él, ese último eslabón antes del colapso. Hace uso de su poder, anatomopolizándolo (Foucault 2005), en vez de disculparse por no haberle ayudado a *conectarse*, invirtiendo en él para saldar la brecha económica y social que enmascara, en el fondo, la brecha digital. Como diciendo que “ya que unos cuantos no pudieron permitirselo, era injusto que unos avanzaran y otros, no”. Un ejemplo de cómo el discurso se legitima en un escenario autorizado por el lugar de la jerarquía del poder que se ocupa, señalando a una minoría desfavorecida, en el seno de una familia en riesgo de exclusión social y no haciendo nada para cambiarlo -llego a la conclusión de que el *Estado* no es *de bienestar* para todos-. Podría haber ayudado, de verdad, a esa minoría, una vez desenmascarada, más allá de retransmitir por televisión los programas educativos de *Youtube* (RTVE1, 2020), previo pago por derechos de Copyright a sus autores, unos profesionales que se han hecho *Youtubers* porque no han tenido otra oportunidad laboral, más allá de *Patreon* o *Google AdSense*. Internet es bidireccional, sobre todo si se busca el intercambio en lo educativo, en ese nuevo escenario que nos ha traído la pandemia; si se piensa que hay algo del educando que enriquece el proceso. Pero, con estas medidas, se han descubierto todas las cartas del SE y la concepción del niño como un elemento de *atrezzo* de la *performance*.

La pandemia ha hecho desaparecer, del escenario educativo, las escuelas convencionales. Esas infraestructuras de ladrillo y teja que servían para que el adulto -en el ejercicio de su poder- volcara los conocimientos en sus pupilos, que eran vistos por el sistema como vasijas vacías (sobre las que volcar los contenidos del CC enciclopédico). Y el desconcierto ha sido generalizado. La educación, ahora, pende de un hilo que se forja como un símbolo de la capacidad de resiliencia del profesorado para adaptarse a las circunstancias, de su inteligencia para moverse en la cultura líquida de las TIC (Bauman y Lyon, 2013; Bauman y Donskis, 2015) para afrontar el salto a lo desconocido -si su mundo, antes de la pandemia, no era digital, sino analógico (Caldevilla, 2011)-. También pende del hilo que simboliza, en los niños, la fina línea entre el aprendizaje por descubrimiento y la desesperación -en un entorno desbordado y sin un referente claro sobre cómo proceder-. Del mismo hilo pende la salud mental de todos los actores en quienes cae, cual espada de Damocles, la responsabilidad de procurar no quebrar el desarrollo de los niños o de hacer que quiebre lo mínimo posible. O eso pensaban los adultos en el mundo de los adultos, con las preocupaciones de los adultos cuando creían que el aprendizaje emanaba en los niños gracias a ellos. Ahora, muchos adultos, navegan, sin rumbo ni brújula, en un mundo digital donde los niños son nativos, recordándonos a Wells y su país de los ciegos (Wells, 2015). Gracias a las TIC, la educación no se limita a los muros de la escuela y la escolarización, por lo tanto, no puede ser la condición *sine qua non* para que pueda darse lugar el proceso educativo. Con esta crisis, ha quedado fehacientemente demostrado.

La escuela no convencional

Pero ¿qué es lo que hace que sea buena o mala, una escuela, realmente? Fromm (1963) lo tenía claro, cuando escribió el prólogo para el libro de Summerhill (Fromm, 1963): “*una escuela mala es aquella que obliga a niños activos a sentarse ante pupitres para estudiar materias en su mayor parte inútiles*” (Fromm, 1963, p.19). Y añadía: “(...) Sólo es una buena escuela para quienes creen en *semejante* escuela, para los ciudadanos sin ánimo creador

que quieren niños dóciles, no creadores, que encajen en una sociedad cuya norma de éxito es el dinero” (Fromm, 1963, p.20). Todo parece encajar, ahora. Fundada en 1921, Summerhill se atreve a sentar las bases de un modelo educativo opuesto al convencional. Sólo una década antes, la italiana Montessori hacía lo propio con su método, defendiendo la importancia clave de la autodeterminación, la libertad y la actividad espontánea del niño. Por cierto, *Summerhill* sigue vigente en Inglaterra (Summerhill School, 2020) y un centenar de niños *Unschooler* aprenden con sus guías *homeschooler*, a pesar de la pandemia. Esta *escuela-no-escuela* nace como la negativa a aceptar un SE que no considera al niño como un ser íntegro, completo por sí mismo y ávido de experiencias. Frente a la necesidad de la escuela de imponer conocimientos, agrupando a los niños en función de su edad cronológica, castigándolos y premiándolos para reconducir su actitud o su rendimiento académico (en adelante, RA) - modulando, con notas, su autoconcepto y su autoestima- y, en definitiva, siguiendo las pautas propias de la psicología cognitivo-conductual (Roa, 2017)-, el enfoque democrático persigue concienciar de lo contrario.

En un escenario educativo no convencional, docente y *Currículum* (CC) dejan paso a la posibilidad de que el niño sea su propio maestro, y el tiempo es empleado de manera significativa para cada experiencia, facilitando una aproximación educativa más cercana al marco de los buenos tratos en la infancia (Barudy y Dantagnan, 2005). Los centros de interés del niño son los contenidos y las formas dependen de él. El adulto puede proponer actividades pero es el niño quien elige cuál, cómo y hasta dónde, generándose aprendizajes significativos (Ausubel, 1983; Ballester, 2007; Chrobak, 2017), que conforman los mapas mentales significativos, desde una visión integral, frente a esos aprendizajes memorísticos de informaciones desconectadas y sin sentido que han de volcar en la hoja en blanco, los niños, para superar niveles en la escuela convencional. Porque, en las pedagogías libres, el error forma parte del aprendizaje y el aprendizaje lo otorga la vida -visitando museos, haciendo salidas culturales o viendo películas-, en comunidad -en dinámicas con otras familias *homeschoolers*, aprendiendo diferentes áreas de conocimiento en función de aquello con lo que cada uno disfruta- y de una manera completamente experiencial (Mascaró, 2013) (Fig.1).



Figura 1. Niña aprende ciencias experiencialmente, en Summerhill School (2020).

Por otro lado, las pedagogías alternativas no se sustentan en el pensamiento capitalista que rige la escuela tradicional, dirigida a la producción de “activos” que hagan crecer un país, económicamente, con su trabajo, en el futuro, pese a lo que nos espera⁵; sino que tiene que ver con la idea de que las personas ya son *activos* por lo que son, independientemente del dinero que generen o del trabajo que desempeñen. Claramente, las pedagogías alternativas estarían sentando sus bases en la Psicología Humanista -en vivir y valorar el presente, en el desarrollo emocional y en la experimentación de la vida-; mientras que la escuela tradicional lo hace sobre los cimientos de la Psicología Cognitivo-Conductual, con la ayuda del reforzamiento positivo o el castigo en base a resultados, la búsqueda de un futuro que se piensa controlable y justo si se cumplen los criterios academicistas que la institución educativa estipule. Simplemente, no tienen nada que ver. El *HS* es una de tantas formas de educación libre que existen (Anexo B y C), pero se contextualiza en el panorama educativo español generando no pocas confusiones. Se ha creado un imaginario que ha dado forma a una creencia errónea. El término es anglosajón y entraña un elaborado entramado de ideas que no podrían resumirse en la consigna de la “escuela en casa” o como una forma de “replicar la educación presencial” (Plaza, 2020) con el acompañamiento familiar. No es eso, en absoluto (Anexo D).

⁵ Según Frey y Osborne (2017), a medida que vaya desarrollándose la industria, se estima que hasta un 47% de los puestos laborales que conocemos, desaparecerán, siendo sustituidas las personas por las máquinas (Frey & Osborne, 2017).

La escuela presencial

Los expertos han estado advirtiendo, todo este tiempo, de las consecuencias socio-ecológicas del confinamiento por la pandemia (Fig.2). Pero lo cierto es que también podríamos llamar confinamiento al horario estanco que obliga a los escolares, a permanecer, en el aula, sentados en una silla, durante toda la mañana, teniendo solo media hora de recreo para relacionarse con otros y descansar o jugar (por fin), como si fuera suficiente para desarrollar habilidades sociales o interactuar con sus pares. Recordando la definición de Fromm (Neil, 1963), de una escuela “mala” como aquella “que obliga a niños activos a sentarse ante pupitres para estudiar materias en su mayor parte inútiles” (Neil, 1963, p.19), y cribando el nivel de confinamiento a valores subjetivos, centrándonos en las necesidades del niño -que, por cierto, son dinámicas y varían en función de múltiples factores, inabarcables en una escuela saturada-, podemos comprender que puede haber alumnado que viva la experiencia escolar como otro confinamiento más (salvando las *distancias*, aunque ya ni eso) -para quienes piensan que el HS es un método que aísla al educando, éste sería un punto clave para discutirlo-.

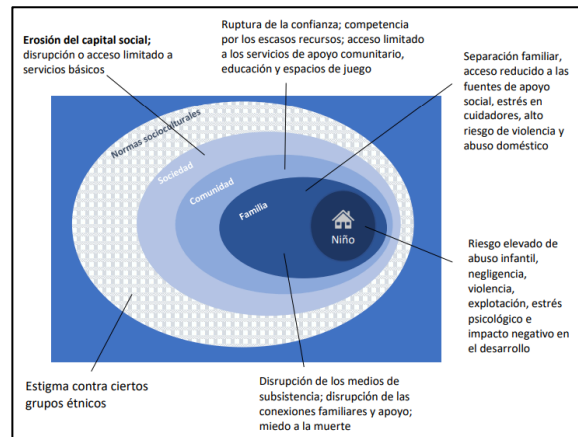


Figura 2. Impacto socio-ecológico del COVID-19. Fuente: The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2020; en Orte, Nevot-Caldentey, Cabellos, Gelabert, Gelabert y Berlando, 2020, p.13).

Para aquellos/as que toleran peor el confinamiento en la escuela y desarrollan *sobre-excitabilidades (Over-Excitabilities, OE)* (Dabrowsky, 1967, 1972; en Pardo de Santayana, 2004), están las “medidas compensatorias” -compensatorias, ¿para quién?-. A partir de enfoques que correlacionan la actividad física con el RA (Dion-Viens, 2015; Taipalus, Hixson, Kanouse, Wyse & Fursa, 2017;), se procuran silenciar esas OE -causadas por la barrera que la escuela les pone para que no aprendan a su manera-, con esas medidas *compensatorias* que ofrece el sistema en un aparente ejercicio de empatía (lo llaman “inclusión”). Soluciones ortopédicas⁶ que exponen al alumnado con una mayor necesidad de movimiento a un proceso de estigmatización social (Ribes, 2020) para que “no molesten” -desde la mirada del Sistema Categorical del Manual de diagnóstico (APA, 2014)-, con efectos sobre lo que Goffman llamó identidad social (Goffman, 1963). Y esa *ortopedia escolar* se ha normalizado como la solución a un *trastorno* que es, en realidad, un *rasgo* o parte de su esencia. Sin duda, el problema es otro y es estructural: no reside en el alumno sino en el sistema que lo juzga. De nuevo, el discurso se legitima *en boca* de una Fundación que se supone ayuda a quienes sufren Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), con su frase “silla con goma elástica que *permite* que el alumno *pueda* balancear las piernas *sin hacer ruidos ni molestar*” (Ortega, 2016)(Fig.3) -como si el cuerpo no les perteneciera o como utilizando “(...) métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad” (Foucault, 1995; en Dussel, 2020, p.350)-. Sea como fuere, marcados negativamente por sus diferencias, estos niños acaban elaborando su identidad social sobre las bases de un pobre autoconcepto,



Figura 3. Imagen editada (Ortega, 2016).

⁶ Orto, del griego “Ortho” (Ὀρθός), “enderezar”, “alinear”; y *paideía* (παιδεία), ‘educación o formación’.

aprendiendo que aquello que son no es lo que *deberían ser*. Como afirman Echeburúa, Salaberría y Cruz-Sáez (2014), al hablar del sobrediagnóstico:

“Sufriendo la psicopatologización de (...) problemas de la vida cotidiana, (...) la estigmatización (...) asociada a los diagnósticos psiquiátricos y al uso (...) indiscriminado de la prescripción farmacológica constituye un fenómeno (...) preocupante en el ámbito infantil” (Boyle, 2013; Carlat, 2010; en Echeburúa, Salaberría y Cruz-Sáez, 2014, p.71).

Esos niños, que son inteligentes y no quieren ser señalados, aprenden a esconderse, sufriendo la incongruencia de no ser como les gustaría. Así es cómo se enmascaran las Altas Capacidades Intelectuales (AACCI) desde el enfoque Dabrowskiano (1973, en Pardo de Santayana, 2014). Lo fácil es ese diagnóstico de TDAH porque la solución es fácil (Frances, 2016; Echeburúa, 2014) -según algunos autores, podría decirse que esta *solución* farmacológica estaría “disparando algunos diagnósticos *de forma interesada*” (Tizón, 2007; en Isorna, 2016, p.190). Pero la OE hiperactiva (Pardo de Santayana, 2014) surge como forma de “desahogo” por no poder desarrollarse “a su manera” y, a mayor represión institucional, más sufrimiento interior y más hiperactividad, con consecuencias sobre el desarrollo integral -ese que se dice inculcar en las leyes educativas, junto con las famosas *competencias*-. Este perfil de alumnado también preferiría el *HS* y un aprendizaje autónomo -me atrevería a decir que les molesta el profesor si éste no es una guía que imprima seguridad a sus pasos-. Es un perfil que necesita libertad para volar, desarrollar la creatividad, devorar libros y saciar su curiosidad. Estos niños tampoco necesitan el SE anacrónico (Duque-Escobar, 2011) que *asesina* la creatividad o “el elemento” al que Robinson (2009) se refiere. Luego fracasan escolarmente y la culpa es de ellos. Pero ¿qué niño no tiene derecho a saborear esa libertad?

El SE siempre ha dicho que “no” al *HS* y es reacio a las pedagogías alternativas (Anexo E). A ese que escogen los padres que se responsabilizan (García, 2009) cuando comprenden que la masificación de las aulas no facilita la Educación individualizada, por mucho que las leyes educativas así lo confirmen fehacientemente, legitimadas por el Boletín Oficial del Estado (BOE), con el libro de texto y en el escenario “oficial”. Ha dicho que “no”, alegando desamparo y activando un protocolo de absentismo de manera sistemática; amparándose en unas leyes y un sistema que también están, estructuralmente, desfasados. Las Cartas Magnas de Derechos a la Infancia no obligan a la escolarización sino a la educación (Benavent, 2014), pero se interpreta que lo obligatorio es la escolarización. Sin embargo, los niños que sufren los estragos de la ignorancia del adulto, que es ciego a la gravedad del *Bullying*, se rompen un poco cada día. ¿Dónde queda el Interés Superior del Menor, entonces? ¿Dónde, el derecho “a su propia dignidad (...) y el libre desarrollo de su personalidad (artículo 10.1 de la Constitución Española -CE-)? ¿o el derecho a “(...) la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes (art. 15 de la CE)? ¿o el derecho (...) a la libertad y a la seguridad (artículo 17.1 de la CE)”?. No es difícil de entender que la escuela sea un lugar hostil para ellos y para tantos otros niños y jóvenes, con talentos diversos, como los que tienen la buena o mala suerte de experimentar las AACCI. Y, sin embargo, están obligados a asistir.

La nueva normalidad en la escuela

La escuela Post-Covid19 en Francia (LionelTop, 2020) (Fig.4) transmite una sensación extraña: los niños juegan solos y distantes, por decreto. Éste podría ser un nuevo escenario post-Covid de referencia para ese modelo “flexibilizado” y circunstancial que se piensa para España. Un modelo que se supone que, sin ese CC enciclopédico, sí servirá para desarrollar *competencias esenciales*, según Celaá (Alsina, 2020). Los debates sobre si la educación en casa obedece a la satisfacción de los deseos de unos padres frente a las necesi-



Figura 4. Vuelta al curso, Francia 12 de mayo de 2020. LionelTop (2020).

dades de los hijos (Fineman & Shepherd, 2016), con la pandemia, se han difuminado; dando paso al debate más importante de todos. ¿Hacia qué modelo educativo deberíamos enfocarnos, más allá de esta pandemia? (Anexo F).

Objetivos

Con la mirada en un futuro incierto, este trabajo se propone la visibilización del HS y su defensa como modelo educativo factible como finalidad última. No obstante, España no es un país en el que, culturalmente, se acepte *HS* como práctica normalizada. Así, en el contexto de una necesidad de adaptación cultural progresiva encaminada a instaurar, normalizar y consolidar la idea de que la agencia educativa no reside en el modelo ni en el enseñante, sino en el aprendiz o el educando (como así lo defiende el *HS*) -y por lo tanto, otras formas educativas no presenciales podrían ser pertinentes-. Esta revisión sistemática (RS) y posterior análisis de resultados se impulsa por la necesidad de búsqueda y cotejo de programas que, aun basándose en criterios escolarizantes, sí podrían funcionar como una opción intermedia entre la escuela presencial y el *HS* (Fig.5).

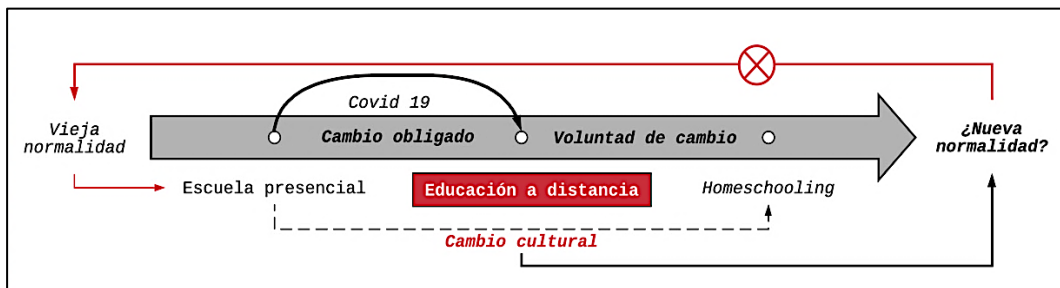


Figura 5. Planteamiento de la situación para la concreción de los objetivos. Elaboración propia.

Objetivo general

Por este motivo, el objetivo general de esta RS es proponer el estudio pormenorizado de programas de Educación a Distancia eficaces en la práctica de otros países, ampliando márgenes a momentos anteriores a la pandemia, pero teniendo en cuenta que puedan ser parcial o íntegramente utilizados en lo que se ha denominado “nueva normalidad” *post-COVID-19*, en un entorno educativo virtual (no presencial) o híbrido (semipresencial).

Objetivos específicos

- Encontrar literatura científica sobre los programas de educación a distancia que hayan reportado buenos resultados, por medio de la búsqueda sistemática de literatura científica en bases de datos y siguiendo criterios de búsqueda específicos para ello.
- Esquematizar la información científica encontrada por medio de la organización de la información en una tabla de análisis.
- Dar a conocer a la comunidad los resultados relevantes de la investigación.
- Proponer la implementación de algunas modificaciones en el SE español actual que sientan las bases para poder adaptarlo a aquellos modelos basados en *HS* que pudieran servir de ejemplo para superar la crisis educativa en el marco de la nueva normalidad (etapa *post-COVID19*).

Método

A continuación, detallo la estrategia de búsqueda y los criterios de inclusión y de exclusión que he visto pertinentes en esta RS.

Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo esta RS, realicé una búsqueda general de la literatura en numerosas bases de datos y revistas científicas que conocía. El primer buscador utilizado fue *Google Scholar* (buscador específico para el ámbito académico), introduciendo los descriptores: "*Distance education program*"+"*case study*"+"k-12" (consultar el ANEXO G para comprender equivalencia entre niveles y edades para el SE de EUA y Canadá). También probé a alternar "*distance education program*" por "*online education program*" y por "*virtual schooling program*" (y una infinidad de variantes más) y fui combinándolos con el descriptor "k-12" y con el de "*case study*". Activé los criterios temporales, limitando la búsqueda a artículos publicados en el año 2016 (o siguientes) y el orden por relevancia. Fruto de esta búsqueda, obtuve artículos interesantes (n=7). Pero la mayoría de los artículos fueron descartados porque no eran estudios de caso, sino revisiones sistemáticas, así como otros trataban la realidad de los escolares "k-12" desde la perspectiva de padres, profesores o estudiantes de carreras de docencia, no desde la propia realidad educativa de los niños. Además, muchos de los que incluían experiencias educativas contextualizadas en Canadá (uno de los países donde más normalizado están los programas de *E-Learning -EL-*) no eran *Open Access*, lo cual ha limitado mis posibilidades. Cambiando criterios de búsqueda, pude comprobar que la mayoría de los artículos que podían interesarme se encontraban publicados en la primera década del año 2000.

Decidí probar introduciendo los mismos descriptores en ERIC, una revista especializada en el ámbito de la Educación y esponsorizada por el *Institute of Education Sciences* (IES) del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América (EUA). Encontré numerosos artículos, en esta ocasión, y pude hacer una indagación más profunda en el tema, descubriendo de qué manera se estructura la Educación en los EUA, qué formas de escolarización existen y, lo más importante, en qué estados hay escuelas proveedoras de alguna clase de Programa de Educación a Distancia u '*Online*' e, incluso, el nombre de las escuelas. También encontré informes oficiales de proveedores de servicios, recursos o programas educativos en los que se volcaba información estadística con indicadores de satisfacción que me han servido de utilidad para contextualizar la RS.

Realicé, esta vez, una búsqueda en *Google*, interesada en encontrar una base de datos que me arrojara luz sobre las revistas científicas de Canadá y la encontré en *Comunicar* [*Revista Científica de Comunicación y Educación Media Education Research Journal* (E-ISSN: 1988-3293-3478)], una revista de origen español especializada en Comunicación y Educación, TIC y otros temas de actualidad. Gracias esta base de datos, pude localizar dos revistas muy adecuadas en mi tema de investigación; por un lado, la canadiense *The Journal of Unschooling and Alternative Learning* [JUAL](ISSN 1916-8128) que podría utilizarse en próximos trabajos sobre la temática de la presente RS; y, por el otro, la de origen estadounidense, *The Online Learning Consortium's* [OLJ] (ISSN: 2472-5730). La primera me volcó resultados muy interesantes pero a los que no pude acceder (al parecer, casi todos los artículos canadienses son financiados por las propias suscripciones a las revistas), de modo que la mayoría de los artículos que he podido utilizar para esta RS procedían de EUA (de la revista

OLJ). De todas formas, he forzado la búsqueda de esos artículos que no estaban disponibles en “abierto”, en *Google Scholar* para encontrarlos como “Open Access”, pero la mayoría de los cuales no disponían de alternativa gratuita.

Crterios de inclusión y de exclusión

En cuanto a los criterios de inclusión y de exclusión, se ha procurado cribar los resultados (Tabla 1) incluyendo en la selección aquellos programas de Educación a Distancia que hubieran reportado buenos resultados, con un criterio temporal de esos hallazgos que no ascendiera de los seis años de antigüedad (es decir, artículos publicados entre 2014 y 2020), con un orden de prioridad de mayor relevancia y que entraran en la tipología de revisiones sistemáticas y/o de estudios empíricos de caso; descartándose aquellos que no cumplieran, en forma y fondo, las exigencias de un artículo de investigación científica validado (no revisados por pares, por ejemplo).

TABLA 1. Criterios para la selección de literatura científica

Criterios inclusión	Criterios exclusión
- Estudio de caso.	- No validez científica.
- Programas de Educación a Distancia efectivos	
- Publicados (2014-2020).	
- Revisiones sistemáticas.	
- Revisado por pares.	
- <i>Open Access</i> .	
Elaboración propia.	

En la práctica (Fig.6), algunos de estos criterios de inclusión han tenido que forzarse reformulándolos explícitamente una vez habían sido activados en sus correspondientes filtros. Por ejemplo, seleccionado el descriptor ‘case study’, algunos artículos resultantes de la búsqueda tenían otro diseño, así que fueron siendo descartados; y lo mismo pasó con los artículos “Open Access” que resultaron no ser gratuitos.

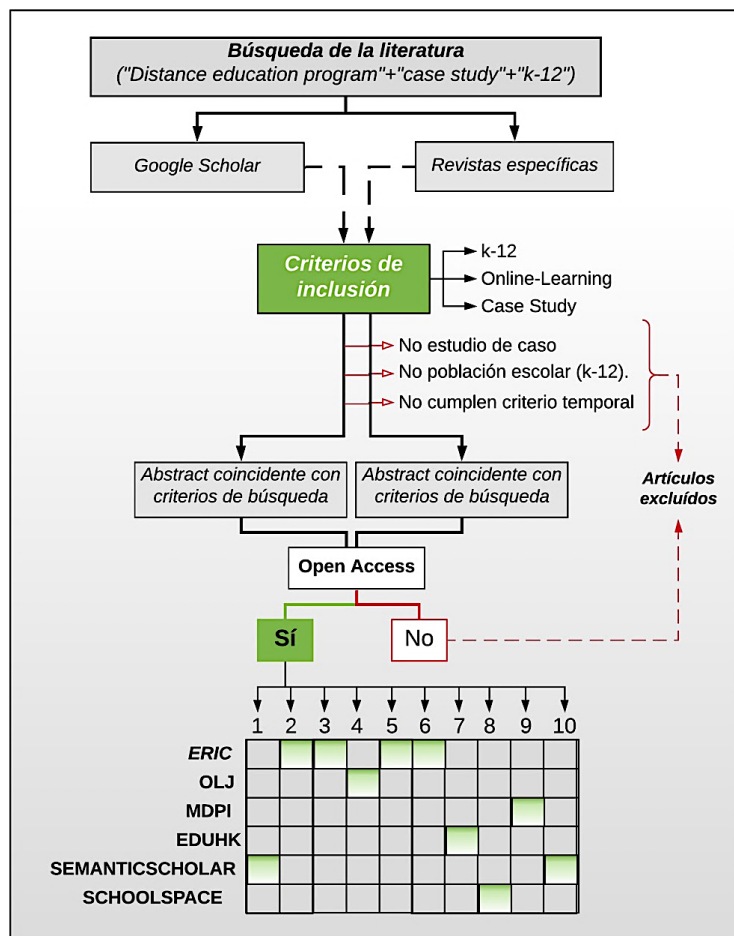


Figura 6. Diagrama de flujo. Estrategia de búsqueda.

Resultados

En este apartado, se presentan los resultados de esta RS⁷ para su fácil cotejo y comprensión (Tabla 2) y se añade, una descripción de éstos. La categorización de estos programas obedece a si se trata de educación semipresencial o “BS” (por sus siglas en inglés, ‘*Blended School*’) o educación completamente virtual o “VS” (por sus siglas en inglés, ‘*Virtual School*’) (Rice & Carter, 2016), todo ello teniendo en cuenta que, en algunos estudios se ha tenido en cuenta un grupo control sobre el cual se ha aplicado un programa educativo tradicional o TS (‘*Traditional School*’). Junto al tipo de programa, un intervalo indica la etapa de escolarización a la que pertenece la muestra analizada. Generalmente, los programas VS o BS se asocian a procesos de gamificación (GAM) de actividades, lo cual consiste, como su propio nombre indica, en reconvertir las actividades habituales (tradicionalmente enfocadas a la instrucción directa) a formato lúdico (con un enfoque constructivo). Finalmente, a modo de síntesis (Tabla 3), podríamos valorar la clasificación de los programas estudiados en base a tres categorías: programas presenciales, programas semipresenciales y programas de educación a distancia.

TABLA 2. Artículos (estudio de caso) sobre programas educativos virtuales o semipresenciales

Autor/es (Año). País.	Tipo de programa	Objetivo	Muestra
Fernández, Ferdig, Thompson, Schottke & Black. (2016). EUA.	VS (K-12)	Averiguar realidad epidemiológica del alumnado con necesidades especiales de salud que se acoge a la modalidad virtual (VS) para valorar individualización del programa curricular.	N=1,973
Choi, Walters & Hoge (2017). EUA.	VS (K-12)	Comprobar cuál es la relación entre la autorreflexión y la mejora en matemáticas.	N= 2,040
Barbour (2015). Canadá.	VS (K-12)	Analizar cómo se organizan los estudiantes de una escuela rural en entorno virtual (VS) con uso de TIC y compartiendo aprendizajes.	N= 100 en TS; n=10 en VS.
Oviat, Graham, Borup y Davis (2018) EUA.	VS (SEC)	Averiguar si una Comunidad de Apoyo Cercana (CAC) mejora el RA y, en caso afirmativo, quiénes la conforman.	N= 1,055
Rice & Carter. (2016). EUA.	VS (PRI)	Averiguar qué estrategias deben desarrollar los docentes, en entornos virtuales (EL), para facilitar el desarrollo de la autorregulación del alumnado que tiene dificultades de autorregulación	N= 150 (total VS) n=75 (VS + dificultades)
Keesbury. (2015) EUA.	BS (K)	Comprobar si el uso de una aplicación (App) TIC (6 meses) mejora el RA de un grupo de preescolar en un contexto mixto (BS).	N= 34
Kong, Sheldon & Li. (2018). Hong Kong.	BS (PRI)	Comprobar si la GAM con Kahoot! (Johan, Brooker y Versvik, 2020) y actividades específicas, desarrolla el pensamiento computacional y, consecuentemente, la capacidad matemática, en un grupo de primaria.	N= 170
Lam, Hew & Chiu (2017). Hong Kong.	BS+/-GAM (SEC)	Comprobar los efectos de la GAM sobre el perfeccionamiento de la escritura argumentativa, en BS.	n1= 22 (BS-GAM); n2=30 (BS+GAM); n3=20 (TS-GAM).
Curto, Orcos, Blázquez y Molina (2019). España.	TS (SEC)	Evaluar la experiencia del usuario después del uso de la herramienta Kahoot! (Johan, Brooker y Versvik, 2020).	N= 68

⁷ Los artículos de la revisión se encuentran en las referencias del trabajo, señalizados como “©”.

Aidinopoulou & Sampson (2017). Grecia.	BS (PRI)	Investigar hasta qué punto el modelo <i>Flipped Classroom</i> (FC) mejora resultados de aprendizaje de los estudiantes y conducir a un uso más optimizado del tiempo en el aula.	N= 49
--	----------	--	-------

Elaboración propia.

TABLA 3. Síntesis de las diferentes formas de aplicación de los programas educativos revisados con relación a la posibilidad de aplicación de HS y de su posibilidad de gamificación

Tipo	Rasgos distintivos	Aplicación HS	GAM
Semipresencial	<p>F Es la forma de utilizar la educación en casa en sustitución a la práctica educativa en clase, gracias a TIC y la visualización de videos.</p> <hr/> <p>B Igual que la anterior, pero la parte de trabajo en casa es más flexible, no tan tradicional, es más virtual.</p>	Total, el tiempo que el alumno esté en casa y no en la escuela.	USO DE APPS. SIEMPRE POSIBLE. El uso de APPS no siempre implica GAM, pero -por lo general- las Apps se utilizan para hacer del aprendizaje un proceso más lúdico y adaptado a los tiempos. En la medida en que se aplique la GAM, el programa será más o menos constructivo, más o menos cooperativo (existen juegos individuales, competitivos, cooperativos...), más o menos motivador, mas o menos significativo. Puede facilitar los procesos de desvinculación respecto al CC o a los contenidos enciclopédicos de la escuela tradicional.
VS A distancia	El alumno lleva a cabo su proceso de aprendizaje en un entorno virtual ya sea: en clase, con los compañeros; o en su casa, con la familia.	Total. Si el aprendizaje es virtual y en casa, éste puede combinarse con HS voluntario.	
TS Presencial	<p>Es el método tradicional de proceder en la enseñanza, más allá de las metodologías de aula que practique el profesor, más o menos constructivas o instructivas. Por el contexto de este estudio, el peso está en el CC y en los contenidos del libro que han de seguirse, para después proceder a las evaluaciones que se basan en el resultado de procesos de memorización y de mecanización, dada la masificación en las aulas.</p> <p>La responsabilidad recae sobre el profesorado. El profesorado puede recomendar el uso de TIC para que el alumno, en su casa, complemente su aprendizaje, pero, mientras exista el CC enciclopédico, esta infraestructura burocrática política y educativa</p>	No se contempla, más allá de las ayudas puntuales. El poder político hace uso de sus criterios ideológicos para introducir cambios más o menos sutiles en el CC).	

Elaboración propia.

Descripción detallada de los artículos de la RS

Choi, Walters y Hoge (2017) parten de la problemática de que los estudiantes de VS K-12 muestran un RA inferior en matemáticas que los alumnos de las escuelas físicas. Involucrar a los estudiantes en la autorreflexión es un potencial enfoque pedagógico prometedor para apoyar el aprendizaje de las matemáticas. El propósito de este estudio fue (a) analizar los datos de evaluación de las VS para explorar asociación entre autorreflexión y RA matemático, (b) comparar los patrones encontrados en autorreflexión de los alumnos en los niveles de Primaria (PRI), secundaria (SEC) y preparatoria, y (c) examinar si brindar oportunidades para la autorreflexión tuvo un impacto positivo en el RA matemático en línea ambiente de aprendizaje. Los resultados mostraron que (a) la participación en la autorreflexión variaba según grado, nivel de RA de la prueba unitaria y dificultad del curso y tema; (b) el nivel de participación más frecuente en la autorreflexión y un mayor nivel de autoconfianza se asociaron con un curso final más alto actuación; y (c) la autorreflexión mostró un impacto limitado para más temas difíciles, cursos de grado superior y estudiantes de alto RA. Estos autores proporcionan Implicaciones para futuras investigaciones.

Tal y como explica el canadiense Barbour (2015) en su estudio, las escuelas rurales experimentan unos desafíos (la brecha digital o la desconexión, respecto a la urbe). Las jurisdicciones lo saben y lo han querido resolver con el VS. El autor (2015) examinó el uso de la instrucción síncrona en línea en una VS con estudiantes de una sola escuela rural, para

conocer qué experiencia supone en los alumnos durante los tiempos de aprendizaje en los que interactuaron de manera online y sincrónica. Con recopilación de las respuestas por medio de diferentes métodos y tras su análisis pormenorizado, se lograron los siguientes hallazgos: a) La experiencia del alumnado no varió respecto al entorno educativo presencial (las experiencias de los estudiantes en el entorno de aprendizaje síncrono en línea fueron bastante consistentes con lo que uno esperaría de las experiencias de los estudiantes en un aula presencial en tiempo real); b) Tuvo lugar el desarrollo de comunidades de aprendizaje locales (desarrollaron un fuerte sentido de comunidad y un grupo de apoyo local de aprendizaje en línea entre los estudiantes sentados en la sala mientras participaban en sus clases sincronizadas en línea); y c) Los estudiantes prefirieron interactuar usando el mensaje directo o las funciones de chat, en lugar de las funciones de audio, durante sus clases en línea sincrónicas.

Las aportaciones de Barbour (2015) que se encontró con el hallazgo de que sus sujetos de su estudio buscaron, de manera natural, agruparse en pequeñas comunidades de apoyo, son consistentes con las conclusiones de Oviat, Graham, Borup y Davies (2018) que comprobaron que aquellos alumnos (esta vez, adolescentes) que podían comprometerse con una red social cercana, tenían mejor experiencia en entornos virtuales (EL) y obtenían mejores resultados, llegando a la conclusión de que los padres eran las primeras figuras de apoyo -cumpliendo las expectativas de los autores de la literatura científica que consultaron (Barbour, 2009; Gill, et al, 2015; Hasler Waters y Leong, 2014; en Oviat, Graham, Borup y Davies, 2018), seguidos de los maestros y de los iguales. Estos autores demostraron que los ambientes virtuales del VS se rigen por interacciones con redes de apoyo (los autores los llaman Comunidad de participación próxima, PCE), en el enfoque ACE (por sus siglas en inglés, *Adolescence Community of Engagement*) (Borup, West, Graham & Davies, 2014; en Oviat, Graham, Borup & Davies, 2018) (Fig.5). Los autores destacan la importancia del grupo de padres que funciona como mentores (o "entrenadores de aprendizaje"), tal y como así defiende la literatura científica revisada por estos autores (Chan, Wilkinson, Graham, Borup y Skeen, 2011; Hasler Waters, 2012; Hasler Waters y Leong, 2014; Kanuka, 2008; en Oviat, Graham, Borup y Davis, 2018). Los autores de este artículo llegaron a la conclusión de que deficiencias en los *feedbacks* de estas comunidades y la calidad del apoyo educativo que proporcionan al estudiante virtual -ya sea por parte de los padres como por los docentes o los iguales- influyen sobremanera sobre el diseño del curso. O dicho de otra forma, que hay que tener en cuenta a las familias a la hora de diseñar los programas educativos englobados en la tipología de VS.

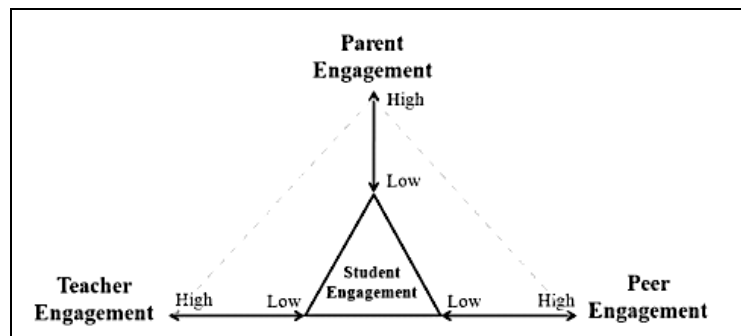


Figura 7. Enfoque ACE (Adolescence Community of Engagement). Extraído y adaptado de Oviat, Graham, Borup y Davies (2018, p.226).

Los autores demostraron que los ambientes virtuales del VS se rigen por interacciones con redes de apoyo (los autores los llaman Comunidad de participación próxima, PCE), en el enfoque ACE (por sus siglas en inglés, *Adolescence Community of Engagement*) (Borup, West, Graham & Davies, 2014; en Oviat, Graham, Borup & Davies, 2018) (Fig.5). Los autores destacan la importancia del grupo de padres que funciona como mentores (o "entrenadores de aprendizaje"), tal y como así defiende la literatura científica revisada por estos autores (Chan, Wilkinson, Graham, Borup y Skeen, 2011; Hasler Waters, 2012; Hasler Waters y Leong, 2014; Kanuka, 2008; en Oviat, Graham, Borup y Davis, 2018). Los autores de este artículo llegaron a la conclusión de que deficiencias en los *feedbacks* de estas comunidades y la calidad del apoyo educativo que proporcionan al estudiante virtual -ya sea por parte de los padres como por los docentes o los iguales- influyen sobremanera sobre el diseño del curso. O dicho de otra forma, que hay que tener en cuenta a las familias a la hora de diseñar los programas educativos englobados en la tipología de VS.

Fernández, Ferdig, Thomson, Schottke y Black (2016) se centraron en analizar, mediante la comparativa de dos estudios de caso, la realidad demográfica de los niños con problemas de salud que, provenientes de tres escuelas diferentes, se inscribieron en la modalidad de escolarización virtual (VS) (Fig. 6); con la intención de conocer qué motivos les llevaron a ello (en el caso de padecer un problema de salud, cuál es el diagnóstico) y descubrir si la experiencia en el programa de EL les reporta mejor resultados que la tradicional. La finalidad de estos autores es concienciar sobre la necesidad de identificarlos para poder realizar una individualización del programa y que logren superar, con éxito, las expectativas, en condiciones equitativas. La información que ofrece este estudio es exhaustiva (se han seleccionado las informaciones más relevantes para este trabajo).

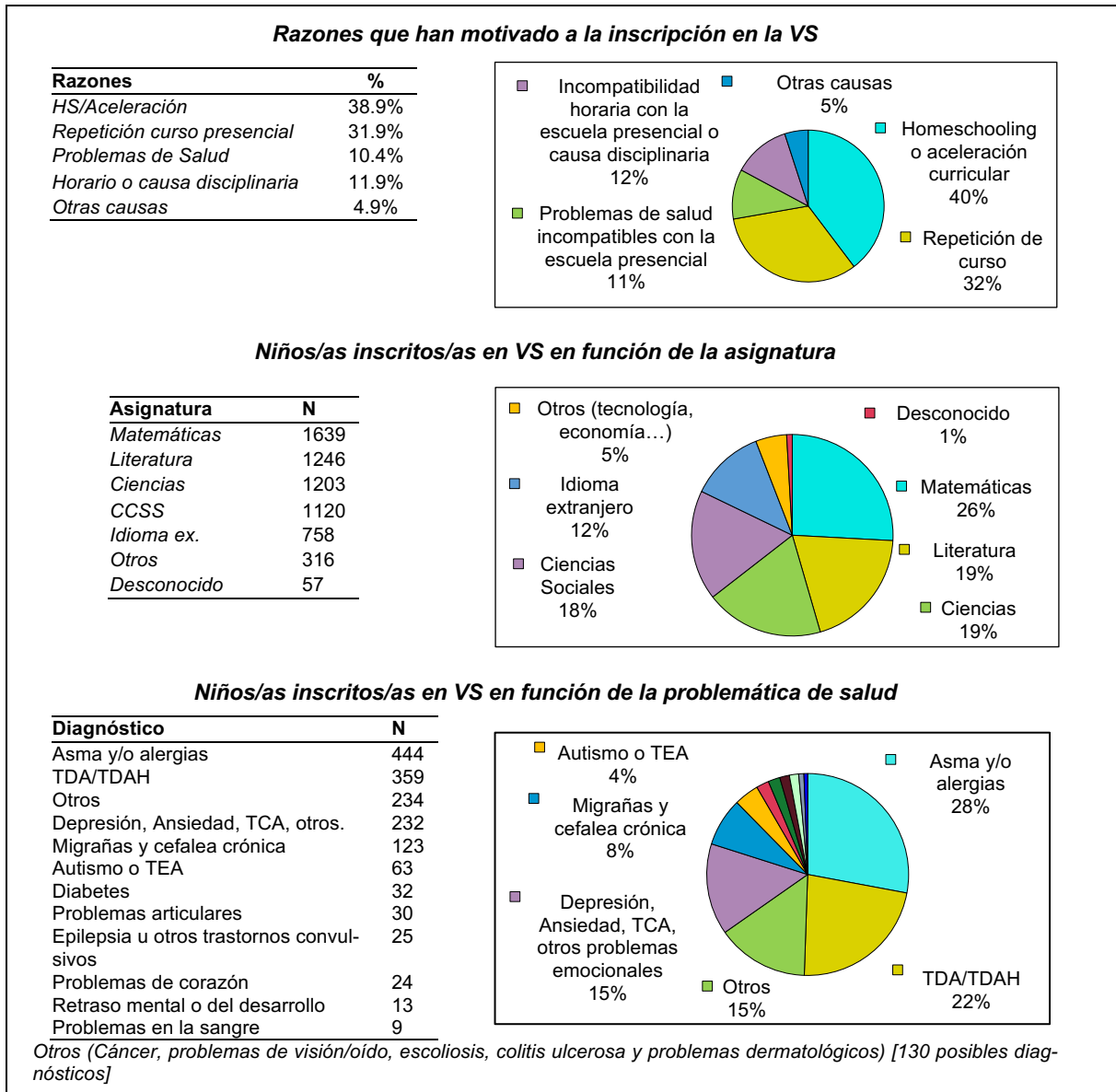


Figura 8. Resultados del estudio de Fernández, Ferdig, Thomson, Schottke y Black (2016, 71-72). Elaboración propia.

Más allá de los fundamentos ecológicos que sustentan la idoneidad del VS, es cierto que los problemas de autorregulación, en alumnado con o sin NEE ha sido una preocupación bastante generalizada en la literatura científica al respecto de la implementación de nuevos programas educativos en estos ambientes propios del siglo XXI. Pero no debemos frenar el desarrollo, sino buscar maneras de aprender a adaptarnos a estos nuevos enfoques, desaprendiendo lo que nos servía en el modelo tradicional, ya obsoleto. Así lo hacen ver, también, Rice y Carter (2016) que recalcan en la definición que *The International Association for K-12 Online Learning* (iNACOL) facilita sobre el EL, como “un SE en el que la instrucción y el contenido se imparten principalmente a través de Internet” (Rice & Carter, 2016, p.118). Los autores, mediante una metodología cualitativa, analizan de qué manera el profesorado es capaz o no de desarrollar, en sus educandos con dificultades de autorregulación, habilidades con las que estos puedan reconvertir sus dificultades en fortalezas y, en resumidas cuentas, en autonomía para el aprendizaje.

La realidad es que el profesorado, en este estudio, lo intenta, pero no lo consigue; de modo que los autores llegan a la conclusión de que la formación del profesorado, a menudo, es insuficiente porque, para lograr el éxito del programa, el profesorado ha de saber *robarle*

esa distancia al sistema. Mejorar los programas universitarios introduciendo la formación en este tipo de habilidades debería ser un punto imprescindible en los planes de estudio para lograr esa escuela acorde a los tiempos. Demostrar la importancia de actualizar programas universitarios encaminados a docencia para salvar distancias en ambientes virtuales, así como del desarrollo de habilidades de autorregulación en alumnado con y sin NEE conforma la finalidad de estos investigadores.

En cuanto a la GAM (la conversión de las actividades tradicionales a formato lúdico y persiguiendo el mayor aprovechamiento posible), destacan tres artículos de esta RS: Las aportaciones de Keesbury (2015) y de Kong, Sheldon y Li (2017), que la pusieron en marcha sendos estudios en alumnado de Prescolar (K) (Carolina del Norte) como con alumnado de PRI (en Hong Kong, China), respectivamente, ambos en ambiente mixto (BS). Y el estudio de Lam, Hew y Chiu (2017) -también en Hong Kong- en el que se interviene haciendo GAM en un ambiente mixto, pero, en esta ocasión para comprobar la mejora en el RA de la escritura argumentativa.

Así, en el primero de los casos (Keesbury, 2015), el programa se había probado ya durante el año escolar previo en una prueba piloto con alumnado de PRI y quiso hacerse lo propio esta vez con una población más joven, durante un periodo de 6 meses. Los resultados fueron satisfactorios en todas las áreas evaluadas, dando lugar a la conclusión de que la GAM funciona, tanto en alumnado de PRI como en alumnado de K. En el artículo no se comparten los detalles del programa mixto. En el segundo de los casos, en el estudio de caso llevado a cabo en Hong Kong por Kong, Sheldon y Li (2017), con alumnado de PRI, se quiso investigar los efectos del programa Kahoot! (Johan, Brooker y Versvik, 2020)- sobre el nivel de desarrollo de pensamiento computacional (en donde entran en juego el pensamiento lógico y las habilidades de resolución de problemas en la vida cotidiana). En este estudio piloto, utilizaron aplicaciones móviles cuidadosamente diseñadas para ofrecer un aprendizaje lúdico del álgebra elemental que fueron utilizadas para participar en un torneo anual de ciencias de la computación y en un festival de matemáticas que se celebra en Hong Kong. En definitiva es un estudio piloto acerca de la GAM matemática, entendida como el proceso de incorporar conceptos matemáticos y sus manipulaciones lógicas en un entorno de juego de rompecabezas ayudado por tecnologías informáticas con resultados muy positivos. En este mismo país, se contextualiza el estudio de Lam, Hew y Chiu (2017) que se lleva a cabo en la etapa SEC. En los tres casos, hay mejoras significativas gracias al uso lúdico de las TIC y a los ambientes *EL* o mixtos (BS o FC), con mayor grado de participación, mejoras en las habilidades evaluadas en cada caso y en un mejor RA, en resumidas cuentas. La GAM y los ambientes mixtos, contextualizándolo sobre estos estudios, son beneficiosos para los niños de todas las etapas educativas y después de un periodo de intervención considerable. En el último de los tres artículos analizados, también se tuvieron en cuenta las opiniones del profesorado y la percepción de la experiencia tras la intervención con GAM y ambientes mixtos.

Kong, Sheldon y Li (2017) no fueron los únicos de esta RS en querer evaluar los efectos de la GAM mediante el uso de Kahoot (Johan, Brooker y Versvik, 2020) aplicado a entornos de BS. Curto, Orcos, Blázquez y Molina (2019) también lo pusieron en práctica para su artículo. Los resultados del último informe PISA muestran que los estudiantes españoles tenían un nivel en ciencias y matemáticas por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Unión Europea (UE). El estudio realizado muestra el nivel de satisfacción por el uso de la *App Kahoot!* (Johan, Brooker y Versvik, 2020), si hablamos de mejora de aprendizaje, en asignaturas de matemáticas y ciencias durante un curso académico.

Se puede comprobar que el uso de los recursos tecnológicos está aumentando en materias STEM (-acrónimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics, o lo que es lo mismo, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), mientras que muchos profesores del ámbito social/histórico apuestan por un modelo más tradicional en el que, gran parte

del tiempo en aula se utiliza para memorizar contenido, algo que hace que estas asignaturas sean menos atractivas para los alumnos. Por otro lado, el modelo *Flipped Classroom* (FC), o “clase invertida” está ganando protagonismo en los últimos años como un modelo innovador que se apoya en las nuevas tecnologías y que utiliza el tiempo de clase para que los estudiantes participen activamente en actividades interactivas de aprendizaje. Con este método se han obtenido mejores calificaciones en un alto porcentaje de alumnos. En este contexto, los autores Aidinopoulou y Sampson (2017), propusieron implantar el método FC en una clase de historia en escuela de PRI en la que se dividió el grupo en dos (grupo experimental y grupo control). Tras dos semanas, se comprobaron mejoras significativas en el grupo experimental, habiendo necesitado este, menos tiempo de lectura.

Discusión y Conclusiones

*“Qué extraña escena describes y qué extraños prisioneros.
Son iguales a nosotros”. (Platón, 1997).*

Sobre el reparto de papeles en el nuevo escenario educativo

Después de haber cotejado estos y otros artículos más sobre las preocupaciones del profesorado y las creencias irracionales más generalizadas al respecto de la coyuntura en la que nos encontramos, la literatura científica, a pulso de artículo, conviene en defender el cambio. Que esas creencias se diluyan con pruebas irrefutables de que la escuela se ha quedado atrás y que otra escuela acorde al siglo XXI es posible. No hay más que *encontrar el Norte*. C21 Canadá surge en 2011 y, un año después, *Shifting Minds* (C21 Canada, 2012) para impulsar una renovación educativa (Anexo H), -lo que yo llamo, en nuestro contexto, “revolución”, para otros, lleva casi una década siendo una realidad.

La cuestión es que esa normalidad implica, previamente, trabajar la tolerancia a la frustración que a algunos sectores les provoca no tener, siempre, el control. Si hacemos una analogía con los estilos parentales de Barudy y Dantagnan (2010) o con la forma de establecerse el vínculo paterno-filial (Bowbly, 2005), esa revolución educativa pasaría por dejar atrás un estilo sobreprotector (paternalista) o rígido que, sin duda, provocan inseguridades y problemas en el desarrollo de las competencias *esenciales*, para adoptar un modelo democrático, rebajando ese poder que los adultos en cargos importantes tienen sobre los niños y las niñas de quienes creen conocer tanto. Es inevitable que aquellos agentes políticos, sociales y educativos implicados en la decisión del cambio trabajen sus propias resistencias primero, en lo humano y en lo imperfecto, con tal de poder razonar, con inteligencia emocional y empatía, sobre cuáles deberían ser las decisiones pertinentes en estos tiempos modernos de cultura líquida (Bauman y Lyon, 2013; Bauman y Donskis, 2015) o -siguiendo el símil de las TIC- de *plasma*. Milton (2015) que, además, ya hace una analogía entre sistemas y estilos parentales (Anexo I), lo sabe. El autor dice que “(...) el sistema, en su conjunto, debe ser (...) estratégicamente experimental” (Milton, 2015, p.17):

“Las demandas para que las escuelas hagan más *se aceleran*, a medida que la sociedad enfrenta nuevos desafíos, incluidos cambios económicos y tecnológicos, y problemas sociales complejos, como el ciberacoso, la violencia sexual y la seguridad infantil. Si las nuevas políticas y leyes son parte de la solución siempre es discutible; pero un nuevo aprendizaje es indudablemente necesario, para todos en todos los niveles del sistema educativo, no solo para los estudiantes. (...) Para que ocurra el cambio, el sistema en su conjunto debe ser más colaborativo y estratégicamente experimental” (Milton, 2015, p.17).

Los agentes implicados han de trabajar el “desapego” a una posición, dentro de la topografía inherente a la *performance*. Deben practicar el desapego a su posición omnipotente, aquella que practicaban cuando la escuela tradicional no daba visos (aún) de fragmentarse. Buscar nuevas formas de proceder, de pensar y de actuar, en esos nuevos escenarios en los que el alumno ya no forma parte del ‘*atrezzo*’ sino que es el protagonista de la obra educativa contemporánea. Después de todo esto, las aportaciones de Rice y Carter (2016), quienes se preguntan cómo puede, el docente, vencer esa distancia de lo “virtual” para con ellos, especialmente, cuando hay NEE y dificultades de autorregulación, se me presentan como un dilema inspirador y harto interesante, en lo que compete a la línea de investigación de este trabajo.

La autorregulación en el aprendizaje es consecuencia de lo que Corno denomina “lo volitivo” (Corno, 2011; en Trías y Huertas, 2020), que es algo que está dentro del niño, de ese niño que, en este contexto nuevo y virtual, es el agente educativo principal de su propio proceso de aprendizaje, por antonomasia. El autor (Corno, 2011) lo define como una predominancia a la hora de enfrentarse a las tareas en su aprendizaje. Pero podríamos correlacionarlo, también, con la autorregulación emocional (Gardner, 2011) y comprender que se trata de un proceso en el cual el adulto podría ayudar, pero que, como todo, ha de ser afrontado por el niño en última instancia -le reportará resiliencia, autonomía y un buen autoconcepto si se siente responsable de los éxitos-. Ahora bien, ¿es posible que esta variable -las dificultades de autorregulación en el contexto educativo o en el emocional- hubiera podido estar pasando desapercibida en el SE presencial? ¿Acaso no sería, el entorno que nos ofrece el VS, una oportunidad para intervenir precozmente sobre ese aspecto del desarrollo emocional?

Quizás haya de revisarse, también, esa hiperresponsabilidad que se delega en el educador -al borde, a veces, del *burnout*- y reconocer un poco más el trabajo de otros profesionales que podrían aportar mucho al ámbito educativo tradicional y al virtual, sin duda. Y qué decir de las figuras parentales. Estoy de acuerdo en que el docente ha de ser un dinamizador o un facilitador pero también es cierto que hay que empezar a promocionar la salud mental desde la prevención y con expertos en salud mental mediante, por ejemplo, formación a padres. Esto debería pasar por la psicoeducación por parte de profesionales de la salud mental o derivados, como los psicólogos, educadores sociales o psicopedagogos. Una mayor presencia de estas profesiones en los contextos educativos, de seguro, mejorarían lo presente.

Entonces, ¿la escuela presencial es insustituible o no?

Teniendo en cuenta los resultados (Tablas 2 y 3), me gustaría aclarar -a la luz de los artículos revisados y de la bibliografía complementaria que aporta este trabajo-, que eso de que sea insustituible⁸ no estaría haciendo, del todo, honor a la verdad. De todos ellos, el modelo al que podría acogerse el SE español -por su parecido con lo que se deduce que pretende hacer el Gobierno, a tenor de las declaraciones de Celaá (Plaza, 2020)-, podría ser el programa *FC*, o de clase invertida, que constituye un tipo de diseño pedagógico derivado del BS (semipresencial), basado en la combinación de docencia presencial y no presencial, con la particularidad de trasladar el modelo de aprendizaje presencial y tradicional (o de instrucción directa) fuera del aula, con la ayuda de las TIC y sustituyendo las explicaciones pertinentes del profesorado por videos (Erbil, 2020).

Por lo tanto, no es cierto que la escuela presencial sea insustituible en el marco de la Educación en entornos virtuales. Incluso, puede ser mejor si tenemos en cuenta a las familias

⁸ Hago referencia al discurso de Celaá (Plaza, 2020).

y que, en el programa FC, puede aplicarse la intervención con la Comunidad de Apoyo Cercana (Oviat, Graham, Borup y Davis, 2018) propia de los entornos virtuales, y facilitarse dinámicas cooperativas para que el alumnado pueda suplir las dinámicas habituales de clase con un aprendizaje compartido, en todos los sentidos. Ahora bien, haría falta formarse en estas dinámicas contextualizándolas en los programas de FC, pero nada que no pueda solucionarse desde las diferentes Delegaciones provinciales o desde el Gobierno Central, facilitándose formación y recursos. Solo hace falta querer hacerlo.

El apagón analógico de las escuelas

Pudiera parecer que se ha intentado todo porque las leyes educativas se han ido modificando a cada poco. Pero los cambios han sido estéticos y mediatizados. Una amalgama de tonalidades diversas, concretamente, en función de la gama de color que iba ganando elecciones, en base al poder político que se hacía con el maletín del Ministerio. Por cambiar, ha cambiado hasta el nombre. El sesgo cognitivo en que resulta el *'Einstellung'* (Suñer-Rabaud, 2018), siempre presente, a pequeña y gran escala, porque bien podría haberse dado una revolución a contracorriente y, sin embargo, no somos muy de llevar la contraria. La CE no ha cambiado un ápice desde que viera la luz en 1978 y de esta fecha data, también, la disposición jerárquica actual de los agentes educativos tal y como la conocemos, con las mismas funciones y obligaciones. En consecuencia, los centros educativos son de todo menos *'living-schools'* (O'Brien y Adam, 2016; Howard, O'Brien, Kay y O'Rourke, 2019) al servicio de los niños. Son escuelas ermitañas que desconectan al alumnado de su realidad, que - como en la historia de las sombras de Platón (1997)-, traducen la verdad en hologramas, no permitiendo que el alumnado siga, con naturalidad, el ritmo de los tiempos. Desnaturalizando sus necesidades y convirtiéndolas en patología. Siguiendo el ejemplo del lema *'Think global, act local'*, lo desordenan hasta quitarle el sentido, pensando (supuestamente) en el niño como centro de interés pero redactando las leyes educativas desde aquella posición tan elevada y abstracta de la jerarquía (actuando en lo global pero no sé si pensando en "lo local"). En ese lugar en donde observan al alumno "a distancia" -paradojas que sólo Watzlawick, Bavelas y Jackson (2011) comprenderían-.

Y todo, así, recobra el sentido. A falta de ese cambio que sí ha tenido lugar en Canadá y en EUA, nuestra férrea infraestructura burocrática, pesada e inamovible, nos gobierna. En España, el Departamento nacional delega en el Ministerio las competencias en Educación. Es en este primer nivel de la jerarquía, el más poderoso a la par que el más lejano respecto a la realidad del aprendiz, donde se establecen los umbrales que, a nivel de país, le impondrán los límites de lo "razonable" o lo "normal" respecto al curso escolar. Así, el Ministerio de Educación, asumiría la competencia de elaborar el marco curricular a partir del cual se concretan las competencias por área. Después, en orden descendiente, las obligaciones de control y gestión del CC pasarían a delegarse en las Comunidades Autónomas -en las diversas consejerías- y éstas, a las Delegaciones (competencias provinciales), para pasar al estrato de lo local y al último nivel de concreción del CC, el que compete al docente que conoce *presencialmente* la realidad del aprendiz -y hasta habla con sus padres- pero que se ha de guiar por los *cánones abstractos* que provienen de las altas esferas que no tienen contacto directo con su educando, desafiando el sentido común y lo sensato. A esto, precisamente, se refiere Torres (2019) cuando alude al "ejército de profesionales" que han de acatar las leyes, estén o no de acuerdo con ellas. Entonces, el Gobierno, desde el Ministerio, marca lo que el alumnado debería saber o aprender tras el curso escolar, estableciéndose, así, los márgenes de lo "normal", los famosos "estándares educativos" (algunos vienen de más arriba, aún)⁹,

⁹De la presión por subir en el Ranking en los informes PISA (para quien no lo sepa, las siglas de Programme for International Student Assessment, en inglés) (INEE MEFP, 2018).

esos umbrales por medio de los cuales el alumno es clasificado después en función de resultados -en función de cómo vuelca sus “competencias” sobre un papel-.

“Señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar (...). *Tomarán como referencia la clasificación reflejada en los informes, sobre su conducta universalmente reconocida*” (Foucault, 1992; citado en Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p.160).

Si algo he aprendido de esta RS es que la Educación en España difiere, a gran escala, de todos los sistemas en los que se contextualizan los programas, motivantes y realizables, revisados en este trabajo. Programas que han sido posibles gracias a los esfuerzos de los docentes por actualizarse a los principios del siglo XXI (que han aprendido, también, porque el aprendizaje es continuo para todos, no solo para el alumnado), que utilizan las TIC, aprovechando las ventajas de la web 2.0, en lo que a construcción bidireccional y social del aprendizaje se refiere, en un SE que ha empezado por exigir grados de aprendizaje online a los docentes, que no duda en financiar el HS y de surtir de recursos didácticos o formación a las familias, si es necesario, que les da libertad para escoger de qué manera educar a sus hijos sin el miedo a estar al margen de la ley y en el que el centro de todo es el propio educando, personalizando su formación en base a sus centros de interés... programas de *escuelas* que, en tanto que están vivas, fluyen sin necesidad de enclaustrarse en normativas “de quita y pon”.

Mientras tanto, en España, nos limitamos a ver publicada, en el BOE, la siguiente instrucción educativa que fue diseñada, desde algún lugar recóndito de la burocracia, en la cúspide de una montaña de autoridades entre las que han ido delegando su poder de una forma descendente, parcelaria y controlada. Desde lo abstracto, sin conocer *presencialmente* la realidad de cada uno de los niños que asisten a las aulas que traen consigo una infinita casuística de intereses, necesidades y escenarios vitales dispares que han de ser homogeneizados bajo el eufemismo de la *inclusión...*, y pretenden un aprendizaje individualizado con esas normativas. Definitivamente, la escuela, en España, necesita un gran cambio -una catarsis griega, diría yo-. Pero es difícil de creer que este cambio vaya a articularse con la ya bautizada *Ley Celaá* (Cruz, 2020), a tenor de la reciente sentencia de la ministra para *El País*, en un especial sobre las incógnitas acerca de cómo se nos presentará el próximo curso, tras el confinamiento, en esa nueva normalidad *post-COVID-19*. “La educación presencial es insustituible. Así de rotundo” (Plaza, 2020, p.42). Tan rotundo como que la ciudadanía ha podido aprender competencias esenciales en sus casas.

Conclusiones

Superada la creencia de que los entornos virtuales suponen un aprendizaje en *soledad* o fríos -a tenor de la defensa de los aprendizajes en línea cooperativos o gracias a la implementación de las Comunidades de Apoyo Cercanas (Oviat, Graham, Borup y Davis, 2018) o al trabajo colaborativo de los diferentes agentes educativos implicados en el sistema virtual convencional (Davis & Niederhauser, 2007) (Anexo H)- me gustaría retomar, en este punto del trabajo, el motivo que me llevó a plantear que el HS podría ser una forma factible de aprendizaje. Todos sabemos ya lo que ha supuesto, para el mundo, la pandemia global. Nos ha tenido confinados en nuestras casas y, sin embargo, las TIC han posibilitado las relaciones sociales que no podíamos mantener por una cuestión de salud.

Si algo bueno pudiera dejarnos esta circunstancia, podría ser, al menos, el regalo de la duda sobre si es adecuado “lo de siempre” y algunos conceptos clave que se han confirmado a lo largo de este trabajo, con literatura científica:

- El HS no es un encierro, el confinamiento por una pandemia sí lo es.
- El HS debe ser una elección (es vocacional), no es forzar a los padres a revisar los deberes de sus hijos ante el cierre de escuelas.
- Las TIC pueden ser un gran recurso de ayuda, en tanto en cuanto son el entorno de un tipo de escuela alineada en lo que se conoce como OL o EL. El problema es que estas escuelas aún no existen de manera oficial y como opción libre, en nuestro país. En Canadá y EUA, sí.
- Sí existe una forma de trasladar la educación presencial a la educación a distancia y es por medio de la modalidad pedagógica del *FC* o la Clase invertida, que sería la forma más parecida a la pedagogía tradicional, con la que podría empezar a implementarse los estilos educativos cada vez más independientes del aula física.
- En Canadá y en EUA, el HS es una opción más.
- El HS no es legal ni ilegal, en España. El HS es ilegal, ni siquiera es nombrado en la legislación. Hasta que no se legalice, la escolarización en centros educativos reconocidos es obligatoria, incluso cuando el centro educativo comete negligencias.

Futuras líneas de investigación

Después de comprobar los efectos positivos del uso de las TIC en el ámbito educativo, en diferentes formas de organización escolar -pura u *OL/EL*, que sería la educación a distancia online o la escolarización virtual; o mixta, como sería el caso del *BS* o su derivada *FC*, la combinación de docencia presencial y el uso de TIC en el aula de manera presencial), una posible línea futura de investigación podría ir encaminada a valorar la posibilidad de ahondar en aspectos curriculares específicos, concretando y profundizando sobre qué dinámicas (individuales o grupales, sincrónicas o asíncronas) específicas podrían ser puestas en marcha para conseguir el desarrollo de qué competencias. Así como podría ser una propuesta de futuro adecuada la de profundizar sobre los distintos programas que en esta RS se han presentado como alternativa factible, haciendo un análisis pormenorizado de cada una de ellas: ¿cómo surgieron?, ¿quiénes son los principales impulsores?, ¿qué aplicaciones pedagógicas o didácticas tienen?, ¿qué posibilidades hay de que la familia participe activamente?

Otra posible línea futura de investigación podría ir encaminada a proponer un programa de promoción de salud integral basado en el uso de aplicaciones TIC en el aula y el aprendizaje basado en el trabajo por proyectos o en dinámicas de microgamificación que propone Negre i Walczak (2017), valorando las posibilidades que aportan estos programas en el desarrollo de habilidades relacionales, *en* sociedad y *para* la sociedad, con tal de derribar los clichés de la Educación en entornos virtuales. Aunque, para ello sería interesante, realizar una recogida y un análisis de la información para contextualizar esos programas, y contar con las asociaciones locales con las que poder coordinar el proyecto, con tal de poder individualizar la intervención al caso, lo máximo posible.

También podría hacerse una investigación sobre los prejuicios que manifiestan los docentes a la hora de mostrar resistencias a la adaptación a modelos educativos actualizados, para cotejar la literatura científica con la realidad del centro, esta vez con un sondeo al profesorado con preguntas específicas en base a lo encontrado en la RS. Y, con toda la información recabada, hacer una intervención con un programa minuciosamente diseñado, con el que poder poner en práctica todo lo descubierto de la realidad educativa del siglo XXI

recogida en esta RS. Para la elaboración del programa, recomiendo la RS de algunos artículos de la revista específica de desescolarización y aprendizaje alternativo JUAL (siglas de *Journal of Unschooling and Alternative Learning*).

Pero considero fundamental una cosa: los programas universitarios de carreras que habiliten a sus graduandos para las profesiones relacionadas con la docencia y la psicología, el estudio de las diferencias individuales, así como la capacitación digital, deberían ser cuestiones básicas, no contenidas en los créditos de máster o doctorado -como sucede con las especializaciones en el tratamiento de las AACCCII o en las formaciones de *EL*-. Yo misma, puedo asegurar que he encontrado carencias significativas en programas universitarios del Grado de Educación Primaria y en Psicología (de hecho, esas carencias me llevaron a estudiar Psicología para complementar los aprendizajes en el primero de los Grados y las carencias en Psicología, a formarme en un máster). En este sentido, sería interesante hacer un análisis de los programas educativos universitarios para valorar la modificación del Currículo y su enriquecimiento, también en estos entornos (virtuales), con tal de que las próximas generaciones, conscientes y sabedoras de las necesidades de innovar en todos los campos del conocimiento posibles, puedan hacer realidad el sueño de una sociedad avanzada, acorde con los principios del siglo XXI pero sin dejar de respetar la condición humana: imperfecta y emocional. Quizás, desde ese avance, se dé la paradoja y hagamos posible la vuelta a los orígenes.

Referencias

- © Aidinopoulou, V., & Sampson, D. G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 237–247. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/fb4b/0cc4c1a335e792bfbb82351a901577cdccbd.pdf>
- Alsina, C. (Presentador). (16 de abril de 2020). Isabel Celaá: "La repetición de curso es posible, pero ha de ser excepcional". [Transmisión de Radio]. M^a Jesús Moreno Calle (Productora) en Más de uno. Madrid, España: Ondacero. Recuperado de https://www.ondacero.es/programas/mas-de-uno/audios-podcast/entrevistas/isabel-celaa-repeticion-curso-posible-excepcional_202004165e980402e4f6910001f097c5.html
- American Psychiatric Association [APA] (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5^a Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilas.
- Ballester, A. (2007). El aprendizaje significativo en la práctica. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 2007, Monografía VIII, 643-651. ISSN: 1579-3141
- © Barbour, M.K. (2015). Real-Time Virtual Teaching: Lessons Learned From a Case Study in a Rural School. *Online Learning*, 19 (5). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085762.pdf>
- Bar-On, Y. M., Flamholz, A., Phillips, R., & Milo, R. (2020). Science Forum: SARS-CoV-2 (COVID-19) by the numbers. *Elife*, 9, e57309. DOI: <https://doi.org/10.7554/eLife.57309>
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Las competencias parentales en el ámbito de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós
- Benavent, J.L. (2014). *La patria potestad de los padres entorno al aprendizaje en familia: el homeschooling*. [Trabajo Final de Grado]. Universidad Miguel Hernández. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/2240/1/Benabent%20Jimeno%20Jos%C3%A9%20Lu%C3%ADs.pdf>
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory* (Vol. 393). Taylor & Francis.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S.,... & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

- C21 Canada (2012). Shifting Minds: A 21st Century Vision of public education for Canada. Recuperado de <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds-Revised.pdf>
- Caldevilla Domínguez, D. (2011). Los retos de la era de las TICs: nativos digitales contra inmigrantes. *Revista Comunicación y Medios*, 23, 23–36. DOI: [10.5354/0719-1529.2013.26336](https://doi.org/10.5354/0719-1529.2013.26336)
- Choi, J.; Walters, A. & Hoge, P. (2017). Self-reflection and math performance in an online learning environment. *Online Learning*, 21(4), 79-102. doi: [10.24059/olj.v21i4.1249](https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1249)
- COP-CV. (4 de octubre de 2018). Centros escolares: 1 psicólogo por cada 1.000 niños/as. Una ratio 5 veces menor de lo idóneo para dar respuesta a las nuevas necesidades. Recuperado de <https://www.cop-cv.org/noticia/12198-centros-escolares-1-psicologo-por-cada-1000-ninosas-una-ratio-5-veces-menor-de-lo-idoneo-para-dar-respuesta-a-las-nuevas-necesidades#.XujS9WozbOR>
- Cruz, R. (2020). La ley Celáa da la espalda al consenso educativo. *Vida Nueva*, (3180), 32-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7439003>
- © Curto Prieto, M., Orcos Palma, L., Blázquez Tobías, P.J. y Molina León, F.J. (2019). Student Assessment of the Use of Kahoot in the Learning Process of Science and Mathematics. *Education Sciences*, 9(55). doi:[10.3390/educsci9010055](https://doi.org/10.3390/educsci9010055)
- Davis, N., & Niederhauser, D. S. (2007). Virtual schooling. *Learning & Leading with Technology*, 34(7), 10-15. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779830.pdf>
- Dion-Viens, D. (18 de mayo de 2015). Des vélos-pupitres pour les jeunes hyperactifs. *Le Journal de Montréal*. Recuperado de <https://www.journaldemontreal.com/2015/05/18/des-ve-los-pupitres-pour-les-jeunes-hyperactifs>
- Duque Escobar, G. (2011). Un modelo educativo anacrónico y aburrido. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/3593/228/gonzaloduqueescobar.201131.pdf>
- Dussel, I. (2020). Foucault y la historia de la escolarización: presupuestos teóricos y debates historiográficos. *Cadernos de História da Educação*, 19(2). Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/54473/28841>
- Echeburúa E., Salaberría K. & Cruz-Sáez M. (2014). Aportaciones y limitaciones del DSM-5 desde la Psicología Clínica. *Terapia Psicológica*, 32(1), 65-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100007>
- El País. (20 de junio de 2020). Cronología del Estado de Alarma: 100 días en 10 minutos [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jlDrZbor5B0>
- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 1157.
- © Fernández, H., Ferdig, R. E., Thompson, L. A., Schottke, K. & Black, E. W. (2016). Students with Special Health Care Needs in K-12 Virtual Schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 67-75. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8465/a42e2dc9b7333227b1bed1e0d444db6ffc67.pdf>

- Fineman, M. A., & Shepherd, G. (2016). Homeschooling: Choosing parental rights over children's interests. *U. Balt. L. Rev.*, 46, 57. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3016568>
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?. *Technological forecasting and social change*, 114, 254-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Fromm, E. (1963). Prólogo. En *La Escuela Summerhill. (19-20)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García de Rivera-Hurtado, M. (2009). Homeschooling: la responsabilidad de educar en la familia. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 20, 273-284. ISSN: 1576-5199.
- Gardner, H. (2011). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno de España (4 de junio de 2020). *Guía práctica para el desarrollo de programas inclusivos de ocio educativo en el verano de 2020*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:81bde2f7-08ea-4e78-855d-69134a3f32c7/los-retos-de-la-infancia-en-un-verano-excepcional.pdf>
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
- Goiria, M. (2015). 10 tópicos sobre el homeschool. Edición de Autor.
- Howard, P., O'Brien, C., Kay, B. & O'Rourke, K. (2019). Leading Educational Change in the 21st Century: Creating Living Schools through Shared Vision and Transformative Governance. *Sustainability* 11(15). DOI: 10.3390/su11154109.
- INEE MEFP (27 de febrero de 2018). ¿Cómo funciona PISA? [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/trezrgBonJ4>
- Isorna Folgar, M. (2016). El niño hiperactivo y las polémicas entorno al diagnóstico y al tratamiento del TDAH. *Innovación educativa*, 26, 181-200. Recuperado de <https://doi.org/10.15304/ie.26.2913>
- Johan Brand, J., Brooker, J. y Versvik, M. (2020). Kahoot! (Versión 4.0.2.1) [Aplicación Móvil]. Descargado de: Johan Brand, J., Brooker, J. y Versvik, M. (2020). Kahoot! (Versión 4.0.2.1) [Aplicación Móvil]. Descargado de: <https://kahoot.com/>
- © Keesbury, S.A. (2015) Student Outcomes in a Blended Preschool Program. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 147-173. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134293.pdf>
- © Kong, S. C., Sheldon, J., & Li, K.Y. (Eds.). (2017). Teaching Computational Thinking by Gamification of K-12 Mathematics: Mobile App Math Games in Mathematics and Computer

Science Tournament. Conference Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education, 55-59. Retrieved from:

<https://www.eduhk.hk/cte2017/doc/CTE2017%20Proceedings.pdf#page=66>

- ® Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2017). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), 97–118. <https://dx.doi.org/10125/44583>
- Lionel Top. [lioneltop]. (12 de mayo, 2020). Les enfants font leur rentrée aujourd'hui (un petite partie d'entre-eux plutôt). Ambiance très étrange, voire dérangeante. [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/lioneltop/status/1260125365990756352>
- Lucid Software Inc. (2020). LucidChart. Recuperado de <https://www.lucidchart.com/>
- Mascaró, L. (2013). Sin escuela. Madrid, España: Innisfree.
- Milton, P. (2015). Shifting minds 3.0: Redefining the learning landscape in Canada. *C21 Canada*, 20. Recuperado de <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse (2020). *CNED- Ma classe à la maison*. Recuperado de <https://www.cned.fr/maclassealamaison/>
- Ministerio de Sanidad. (2020). Plan de Transición para una Nueva Normalidad. (28 de abril de 2020). Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/documentos/PlanTransicionNuevaNormalidad.pdf>
- Negre i Walczak, C. (26 de julio de 2017). 'BreakoutEdu', microgamificación y aprendizaje significativo. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- O'Brien, C. & Adam, C. (2016). Sustainable Happiness, Living Campus and Wellbeing for All. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(3). Retrieved from https://www.ijcc.net/images/Vol2iss3/Sustainable_Happiness_May_2016.pdf
- Orte, C., Nevot-Caldentey, L., Cabellos, A., Gelabert, N., Gelabert, E. y Bernaldo, M.S. (2020). Manual de recursos para familias en confinamiento. Barcelona: Octaedro.
- Ortega Tapia, S. (2016). Aula: Canalizar la hiperactividad física mejora el rendimiento atencional. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/aula-canalizar-la-hiperactividad-fisica-mejora-el-rendimiento-atencional-.html>
- ® Oviatt, D.R., Graham, C.G., Borup, J. & Davies, R.S. (2018). Online student use of a proximate community of engagement in an independent study program. *Online Learning* 22(1), 223- 251. doi:10.24059/olj.v22i1.1153.
- Pardo de Santayana, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 431-450. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27578305_La_teoria_de_la_desintegracion_positiva_de_Dabrowski

- Plaza, J.A. (16 de mayo de 2020). Educación: “La educación presencial es insustituible. Así de rotundo”. La retina [*El país*]. Recuperado de https://retina.elpais.com/retina/2020/05/15/tendencias/1589526067_837410.html
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, BOE núm. 67, § 3692 (2020). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-3692
- Ribes, A. J. (2020). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7403974>
- ® Rice, M.F. & Carter, R.A. (2016). Online Teacher Work to Support Self-Regulation of Learning in Students with Disabilities at a Fully Online State Virtual School. *Online Learning*, 20(4), 118-135. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124643>
- Roa, F. (2017) El Conductismo y la Pedagogía. Teorías de aprendizaje. Sesión de clase 5. Recuperado de <http://taucatalica.weebly.com/sesioacuten-5.html>
- Robinson, S.K. y Aronica, L. (2009). El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Grijalbo
- RTVE1 (2020). Clan lanza EduClan, una herramienta educativa para familias durante el cierre preventivo de los centros. Recuperado de <https://www.rtve.es/educan/>
- RTVE Noticias. (20 de junio de 2020). Última comparecencia Pedro Sánchez. Fin del Estado de Alarma. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/OTvfZKIAUsE>
- Summerhill School (2020). *Democratic schooling in England*. Retrieved from <http://www.summerhillschool.co.uk/>
- Suñer-Rabaud, A. [UOC-Universitat Oberta de Catalunya]. (4 de mayo de 2018). MOOC UOC. El ‘*einstellung*’ y otros enemigos de la creatividad. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AuwbjLNd7PA>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). e031. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Taipalus, A.C., Hixson, M.D., Kanouse, S.K., Wyse, R.D. & Fursa, S. (2017). Effects of therapy balls on children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder, *Behavioral Interventions*, 32, 418- 426. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/bin.1488>
- Torres, J. [IISUE UNAM oficial]. (8 feb. 2019) Educación neoliberal: Jurjo Torres en conferencia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/S61CAF34uos>
- Trías, D. y Huertas, J.A. (2020). Autorregulación en el aprendizaje: manual para el asesoramiento psicoeducativo. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. DOI: <http://doi.org/10.15366/9788483447499>

- Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12. 153-167. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395 (10228), 945-947. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X.
- Wells, H.G. (2015). *El país de los ciegos*. Madrid: Nórdica Libros.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Herder Editorial.

Anexo A: Cuarta revolución industrial.

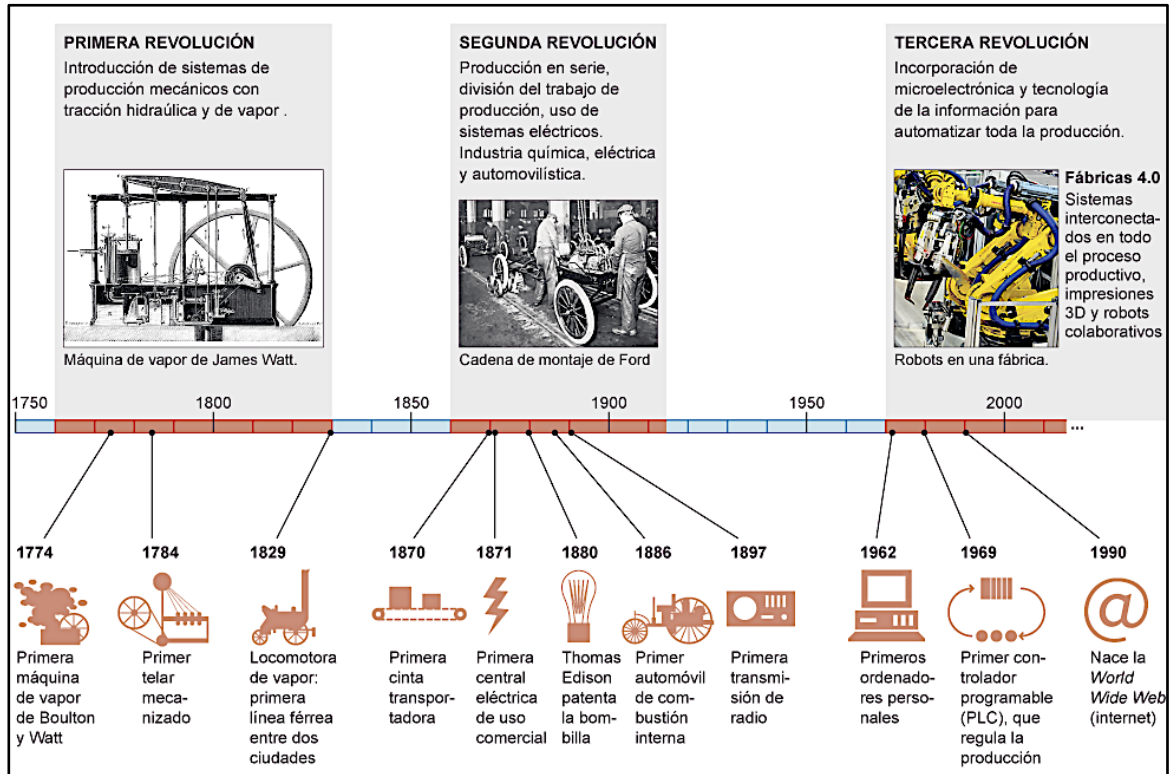


Figura 9. Fragmento. Las tres primeras revoluciones industriales. Fuente: Longás (2014).

Longás, H. (17 de octubre de 2014). Las tres revoluciones industriales: La industria 4.0 y el regreso de las fábricas desplazadas a Asia, los nuevos retos de la industria occidental. [El País]. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2014/10/17/media/1413577081_550723.html

Anexo B: Escuelas alternativas en España

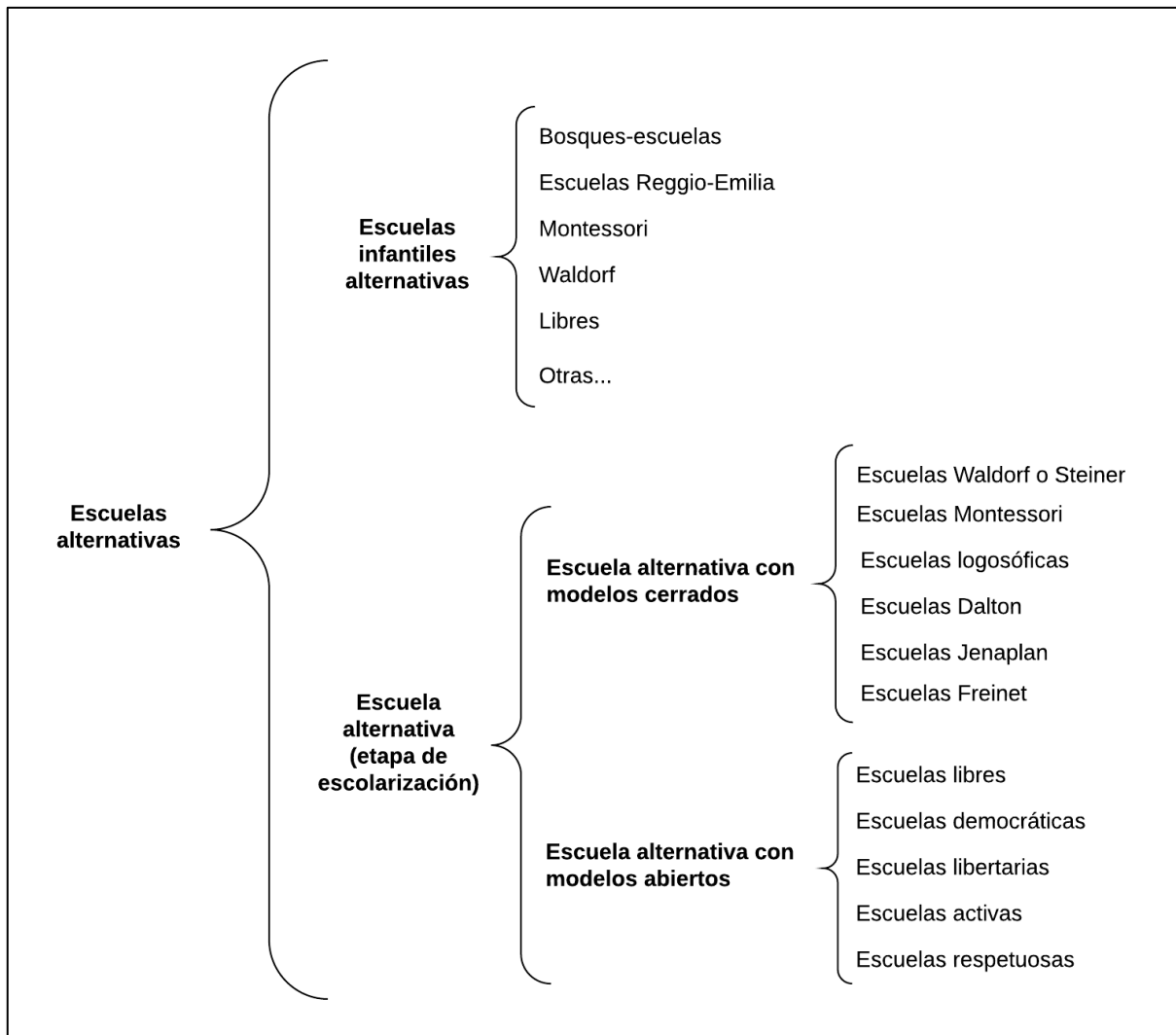


Figura 10 Una clasificación posible de las diferentes tipologías de escuela alternativa. Fuente: Elaboración propia, adaptado de una tabla de Careros y Murillo (2017, p.133).

Careros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>

Anexo C. Recomendaciones bibliográficas sobre pedagogías alternativas. Fuente: Ludus (García 2020).

Obras generales

García, A (2018). Otra educación ya es posible. Albuixech: Litera.

Fernández Navas, M. (2016). Innovación educativa: más allá de la ficción. Madrid: Pirámide.

L'Ecuyer, C. (2013). Educar en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hipere exigente? Barcelona: Plataforma Editorial

Capdevila, C. (2016). Educar mejor. Barcelona: Arcadia.

Beltrán, F. (2000). Pedagogías del siglo XX. Madrid: Wolters Kluwer Educación

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.

Regio-Emilia

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Editorial Octaedro.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña [RTEIC]. (2011). Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2009). La ética del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.

Trueba, B. (2015). Espacios en armonía: Propuestas de actuación en ambientes para la infancia. Barcelona: Octaedro.

Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. Madrid: Morata.

Vela, P. (2019). Piezas sueltas: El juego infinito de crear. Albuixech: Litera

Montessori

Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. México: Diana

Montessori, M. (1994). Ideas generales sobre el método: Manual Práctico. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: CEPE

Muñoz, B. (2018). Montessorízate: Criar siguiendo los principios Montessori. Barcelona: Grijalbo.

Palmarola, J. (2017). Guía práctica del Método Montessori.

Pitamic, M. (2006). Enséñame a hacerlo sin tu ayuda: Actividades basadas en el método Montessori, para tu hijo y para ti Gaia Ediciones.

Tavarelli, G.M. (2007). Maria Montessori: una vita per i bambini.

Educación libre / viva / democrática

Neil, A.S. (2017). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica.

González Sagües, S. (2012). Un bombero entre mariposas. Asociación Tximeleta para la Innovación Educativa

Gray, P. (2016). Aprender en libertad: cómo recuperar nuestro instinto de juego para transformar la educación. Santa Cruz de Tenerife: Esto no es una escuela.

Greenberg, D. (2003). Por fin, libres. Alicante: M. Fuentes.

Neil, Z. (2012). Readhead: Summerhill hoy. Albuixech: Litera.

Wild, R. (2013). Aprender a vivir con niños: Ser para educar. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2013). Educar para ser: vivencias de una escuela activa. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2013). Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2013). Calidad de vida: Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes. Barcelona: Herder.

Waldorf

Carlgren, F. (2010). Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad. Madrid: Rudolf Steiner.

Clouder, C. (2011). Educación Waldorf. Madrid: Rudolf Steiner.

Jaffke, F. (2012). Juguetes hechos por los padres. Madrid: Rudolf Steiner

Strauss, M. (2012). El lenguaje gráfico de los niños. Madrid: Rudolf Steiner.

Freinet

Imbernon, F. (2010). Las invariantes pedagógicas de Célestine Freinet cincuenta años después. Barcelona: Graó.

Freinet, C. (1979). Por una escuela del pueblo. Barcelona: Península

Escuelas bosque / Pedagogía verde

Freire, H. (2011). Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. Barcelona: Graó.

Freire, H. (2017). Estate quieto y atiende: ambientes más saludables para prevenir el déficit de atención y la hiperactividad. Barcelona: Herder.

Constructivismo

- Piaget, J. (2000). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1984). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (2015). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Otros

- Axline, V. (2014). Dibs en busca del sí mismo Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Domènech Francesch, J (2009). Elogio de la educación lenta. Barcelona: Graó
- Elboj, C. (2009). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- González Vara, Y. (2015). Educar sin miedo a escuchar. Claves del acompañamiento respetuoso en la escuela y la familia. Barcelona: RBA.
- Henkel, K. (2018). Dale a tu criatura 100 posibilidades en lugar de 2. Madrid: Gato Sueco.
- Hueso, K. (2019). Jugar al aire libre. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Kohn, A. (2013). El mito de los deberes. Madrid: Kaleida Forma.
- Masip, M. (2018). Desconecta. Barcelona: Cúpula.
- Melgarejo, X. (2013). Gracias, Finlandia. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Stern, A. (2008). Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Barcelona: Carena.
- Tonucci, F. (2004). Cuando los niños dicen ¡basta ya! Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2007). Frato, 40 años con ojos de niño. Barcelona. Graó.
- Tonucci, F. (2015). La Ciudad de los Niños. Barcelona: Graó.
- Vergara Ramírez, J.J. (2015). Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso. Madrid: Ediciones SM.

Emmi Pikler

- Pikler, E. (1984). Moverse en libertad: Desarrollo de la psicomotricidad global. Madrid: Narcea Ediciones.
- David, M. (2010). Lóczy, una insólita atención personal. Barcelona: Octaedro.
- Hengstenberg, E. (1994). Desplegándose. Imágenes y relatos de mi labor con niños. Barcelona: La liebre de marzo.

- Carson, R. (2012). El sentido del asombro. Madrid: Encuentro.
- Laouv, R. (2018). Los últimos niños en el bosque. Madrid: Capitán Swing
- ### **Homeschooling/unschooling**
- Stern, A. (2013). Yo nunca fui a la escuela. Albuixech: Litera.
- Illich, I. (2011). La sociedad desescolarizada. Argentina: Godot.
- Goiria, M. (2015). 10 tópicos sobre el homeschool. Edición de Autor.
- Goiria, M (2014). La opción de educar en casa. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Holt, J. (1981). Teach your own: The John Holt Book of Homeschooling. Edición de Autor.
- Holt, J. (1974). Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares. Barcelona: Paidós.

Educación libertaria

- Haworth, R. H. (2012). Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education. Oakland, CA: PM Press
- Martín Luego, J. (1985). Paideia: Una Escuela Libre. Madrid: Editorial

España

- García Madrid, A. (2009). Un ejército de maestros: experiencias de las técnicas de Freinet en Castilla y Extremadura (1932-1936). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Fernández Enguita, M. (2016). La educación en la encrucijada. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez Solano, P. (2014). Las maestras de la República. FETE-UGT. Transit Producciones.
- Pericacho Gómez, J. (2016). Actualidad de la Renovación Pedagógica. Madrid: Editorial Popular.
- Pericacho Gómez, J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. Revista Complutense de Educación, 25(1), 47-67. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Portell, R. (2006). Els mestres de la República. Barcelona: Ara llibres.

Fuente: García, A. (2020). *Ludus. Otra Educación ya es posible*. Recuperado de <https://ludus.org.es/>

Anexo D. Infografía del Ayuntamiento de Valdilecha para afrontar el cierre de escuelas.

APRENDER Y ESTUDIAR DESDE CASA

Un nuevo reto para familias y docentes



- ### 1 MANTENER HÁBITOS Y RUTINAS

 - *Poner una hora para acostarnos y levantarnos (la misma de lunes a viernes).
 - *Hacer la misma rutina como si fuéramos al colegio (desayunar, asearnos y vestirnos).
 - *Elaborar y seguir un horario de trabajo y estudio en casa (de 3-4 horas diarias, similar al colegio, intercalando tareas de mesa con lúdicas y descansos).
- ### 2 BUSCAR UN LUGAR DONDE ESTUDIAR (SI NO LO TENÍAMOS ANTES)

 - *Con buena iluminación, temperatura, sin distracciones y con espacio suficiente para tener organizado el material escolar.
 - *Si hay hermanos en la misma casa, se recomienda un espacio diferente para cada uno-a (para reducir distracciones y conflictos).
 - *Controlar el uso de las tecnologías: desconectarse de redes sociales y móviles.
- ### 3 SEGUIMOS SIENDO MADRES Y PADRES, NO PROFESORES

 - *Tenemos que ayudar a los hijos a organizarse.
 - *Supervisaremos sus tareas procurando que sigan siendo autónomos, ayudándoles en sus dudas y, si no podemos resolverlas, preguntaremos a su profesor o profesora.
 - *Las hijes deben saber que los padres también tenemos trabajo que hacer, aún estando en casa.
- ### 4 CONTROLAR EL TIEMPO DE PANTALLAS

Un exceso de pantallas puede afectar al ritmo de aprendizaje, emocionalmente y complicar la vuelta a la rutina.



- ### 5 RELAJARSE, REDUCIR LA ANSIEDAD Y EL ESTRÉS

 - *No olvidarnos de recompensar nuestro trabajo y esfuerzo.
 - *Variar las actividades de tiempo libre (juegos educativos online, juegos de mesa, manualidades, deporte en casa, leer, dibujar,...).
 - *Permitirnos tener un momento y espacio de soledad, para nosotros mismos.
 - *Practicar mindfulness en familia.

Elena Navarro (Orientadora CEP "Cristóbal Colón" -Albacete-)

EJEMPLO DE HORARIO (HOMESCHOOLING COVID-19)

Elena Navarro (Orientadora CEP "Cristóbal Colón" -Albacete-)



DE 08:30 A 09:30 H.
DESAYUNO, ASEO Y VESTIRSE

A LAS 09:30 H.
COMIENZAN LAS "CLASES"
#Preparamos los libros y el material necesario.
#Dedicamos un tiempo a cada área con tarea.
#Con descansos de 5 minutos cada 20 para supervisar tareas.
#Con descansos activos entre cada área o tarea.

DE 11:00 A 11:30 H.
DESCANSO Y ALMUERZO
Momento de entretenimiento y "desconexión" (jugamos, vemos un rato la televisión o internet, o hablo con mis amig@s).

A LAS 11:30 H.
CONTINUÁN LAS "CLASES"
#Podemos continuar con áreas de menor carga mental o cuyas actividades sean más lúdicas (por ejemplo: inglés o música).
#Con descansos de 5 minutos cada 20 para supervisar tareas.
#No dedicándole más de 1 hora o hora y media a este tramo de la mañana.

DE 15:00 A 17:00 H.
MOMENTO "RELAX"
#SIESTA.
#VER TELEVISIÓN.
#HABLAR CON MIS AMIG@S Y FAMILIARES.
#JUGAR.

DE 17:00 A 18:00 H.
REPASO O ESTUDIO
#Si tengo que hacer resúmenes, esquemas, repasar o estudiar, aprovecho esta hora, antes de estar más cansad@.

A LAS 13:30 H.
PREPARAMOS LA COMIDA
#Ayudamos a preparar la mesa, los ingredientes para hacer la ensalada, etcétera.

A PARTIR DE LAS 18:00 H.
TALLERES, OCIO Y JUEGO LIBRE
#Importante: actividades lúdicas y, a ser posible, compartidas y en grupo. Priorizando actividades físicas y deportivas que se puedan realizar en casa, y de mindfulness.
#OJO: Limitar el uso de las nuevas tecnologías (móvil, tablet, ordenador, televisión o consola).

RECUERDA:
Esto es sólo un ejemplo, podemos ajustar las horas y las actividades en función de la edad, las características de los niños y las rutinas de casa.

ALGUNOS ENLACES DE INTERÉS:

<https://www.orientacionandujar.es/> <http://entrenubebespeciales.blogspot.com/>
<https://www.mundoprimeria.com/> <https://www.aulapt.org/> <http://es.tiching.com/>
http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender_estudiar/index2.html
<https://www.rvve.es/infantil/noticias/clan-lanza-educlan-herramienta-educativa-para-familias-durante-cierre-preventivo-centros/2010043.shtml>
<https://www.mistrucostraparaeducar.com/producto/plan-b/>
Libro+CD: "Tranquillos y atentos como una rana" de Elaine Snel.
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLqjvGQnyD6mikyLmb-p6jVYsaRtchZrT> (Videos con las relaciones del libro)

Figura 11. Aprender y estudiar desde casa” y “ejemplo de horario (homeschooling Covid19)”. Ejemplo de una mala comprensión de Homeschooling real, adaptando los horarios de clase. Fuente: Ayuntamiento de Valdilecha (2020).

Fuente: Ayuntamiento de Valdilecha (2020). Aprender a estudiar desde casa (infografía). Recuperado de <http://www.valdilecha.org>

Anexo E. Procesos psicológicos involucrados en la adherencia a los modelos alternativos. A “contracorriente”.

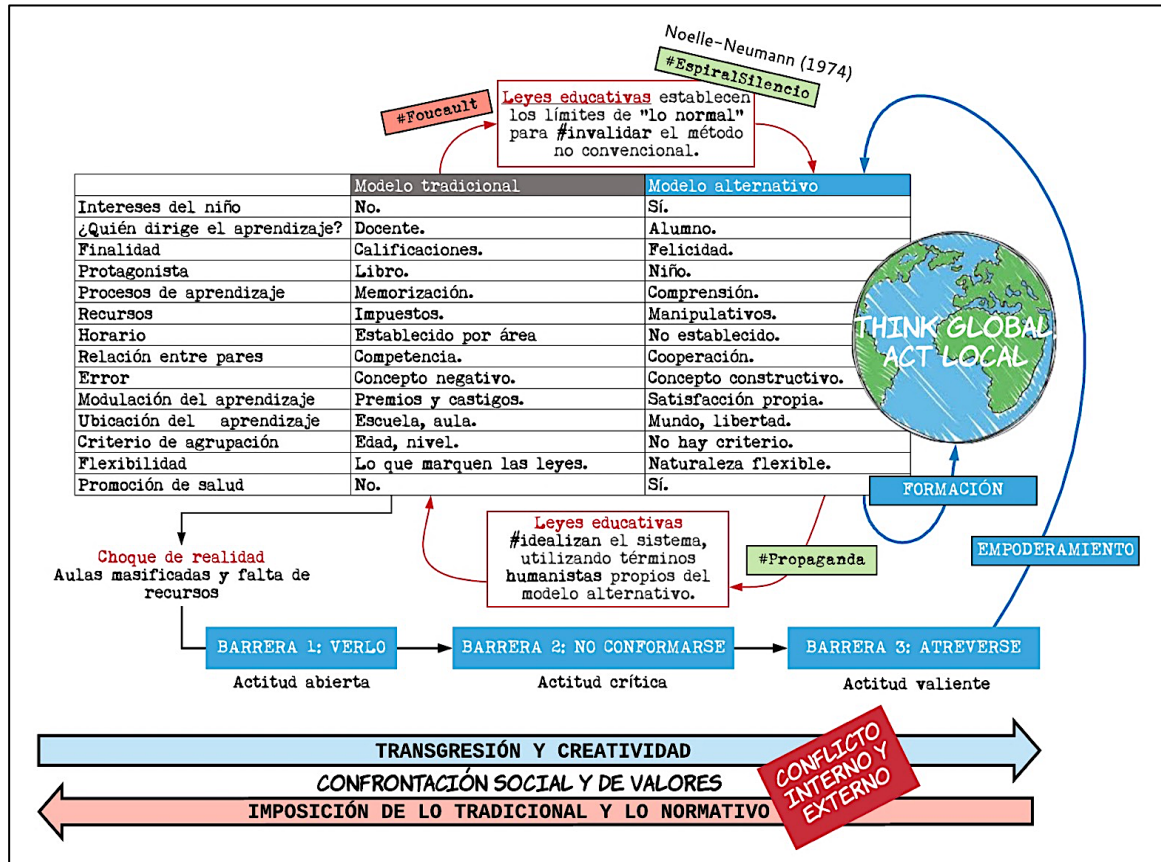


Figura 12. Diagrama explicativo de las principales diferencias entre el SE convencional y la Educación alternativa, con los procesos psicológicos involucrados en la elección de sistemas, especialmente, en la adherencia del modelo minoritario, alternativo. Fuente: Elaboración propia.

Anexo F: Escenarios posibles de la *Performance* educativa ante el Covid19.

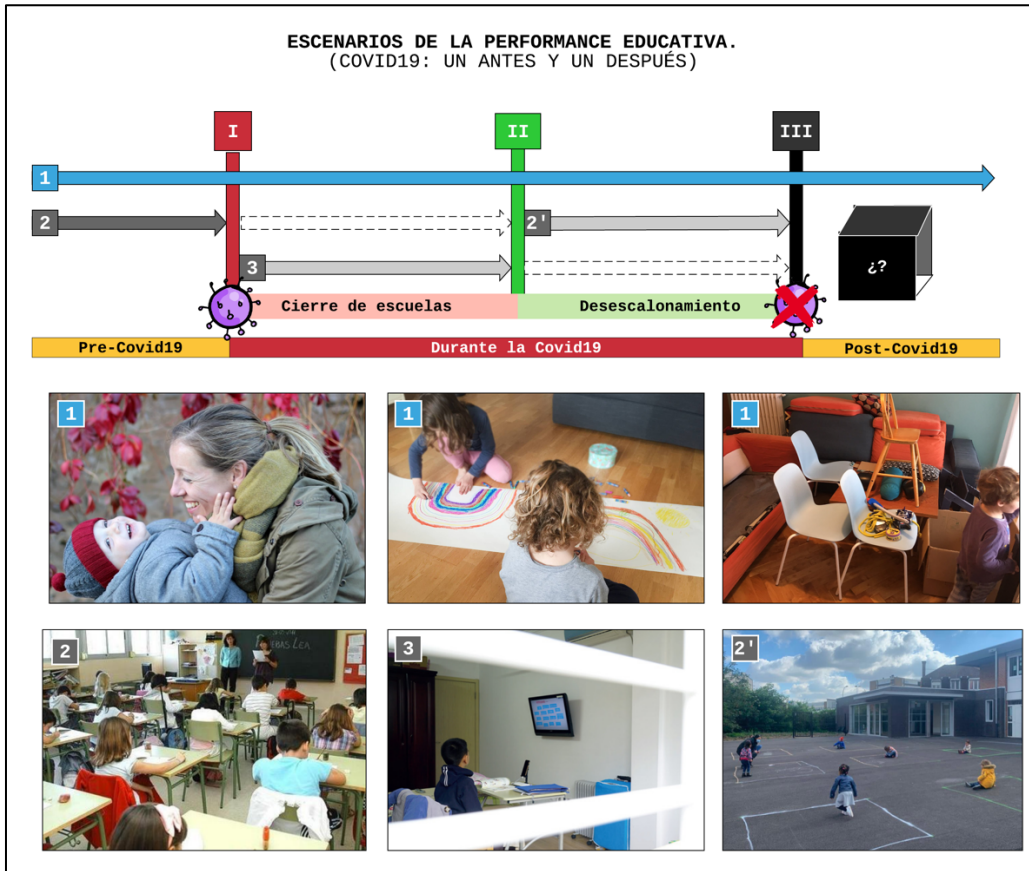


Figura 13. Escenarios posibles de la *performance* educativa (antes, durante y después del Covid19). Fuente: Elaboración propia. Varias fuentes sin copyright.

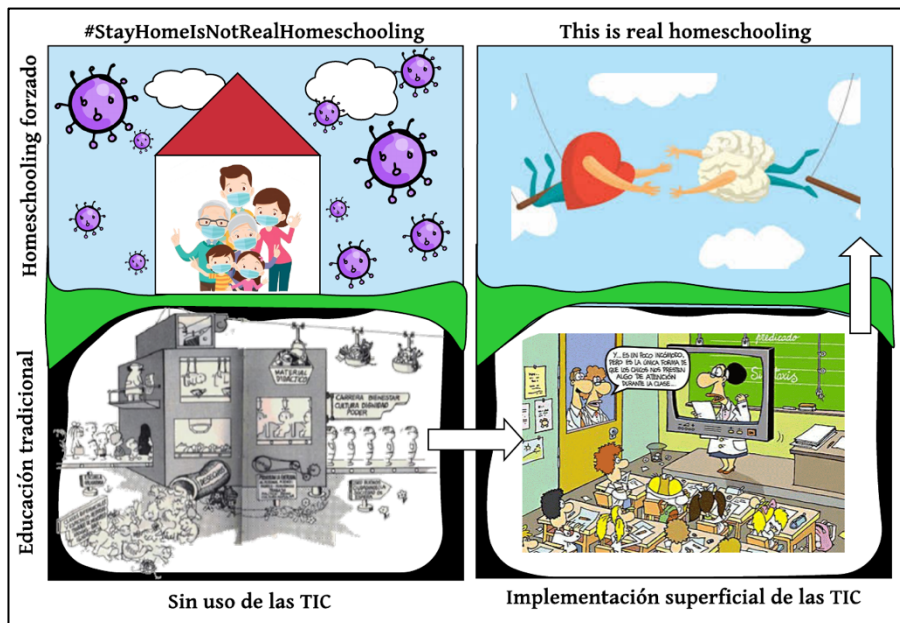


Figura 14. Cuadrante gráfico que representa el origen de la escuela tradicional, su intento de implementar las TIC (abajo) y las dos formas de HS que abordo en el trabajo -forzado (izquierda) y real (derecha)-. Fuente: elaboración propia.

Anexo G. Comparativa entre sistemas educativos: Canadá, EEUU y España. Elaboración propia. Varias fuentes.

TABLA 4. Sistema educativo de EUA

SISTEMA EDUCATIVO – EUA				
	Etapas educativas	Duración /niveles	Edad (años)	Autoridad educativa
Educación básica	Educación infantil (Pre-Kindergarten y Kindergarten)		2-5	Departamento de Educación de los diferentes estados
	Educación Primaria (<i>Elementary School</i>)	1º-5º/6º	6-11/12	
Educación básica o Secundaria	Educación Intermedia Secundaria (<i>Middle School o Junior High School</i>)	6º / 7º- 8º	11-13 12-13	
Educación Secundaria	<i>Educación Secundaria High School</i>	9º-12º	14-18	
Educación Superior	College-University			Universidades

TABLA 5. Sistema Educativo de Canadá

SISTEMA EDUCATIVO – CANADÁ				
	Etapas educativas	Duración/niveles	Edad (años)	Autoridad educativa
Educación básica	Educación infantil (Kindergarten) (no obligatoria)		0-5	Departamento de Educación de las provincias
	Educación Primaria (<i>Elementary School</i>)	(1º-4º/5º/6º) Según provincias En Ontario 1º-8º.	6-10/12 6-14	
	Educación Intermedia/Secundaria (<i>Middle School o Junior High School</i>)	(5º/6º-8º, 6º/7º-9º) Según provincias. En Ontario, no existe.	11/12-13/14	
Educación Secundaria	Educación Secundaria (<i>High School</i>)	9º/10º-12º	15-18	
Educación Superior	College-University			Universidades

Anexo H. Dossier de la Educació del segle XXI en Canadà. Elaboració pròpia. Varias fuentes.

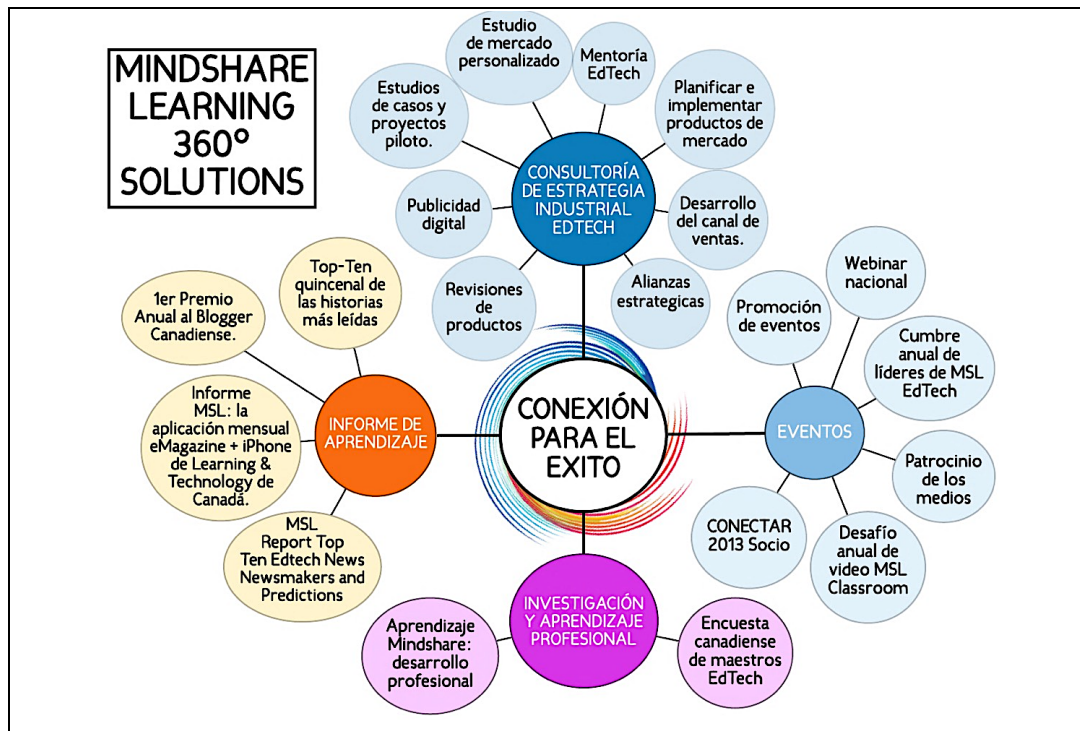


Figura 15 "Mindshare learning 360° Solutions". Autoría propia. Traducido y adaptado de Mindshare Learning (2020).

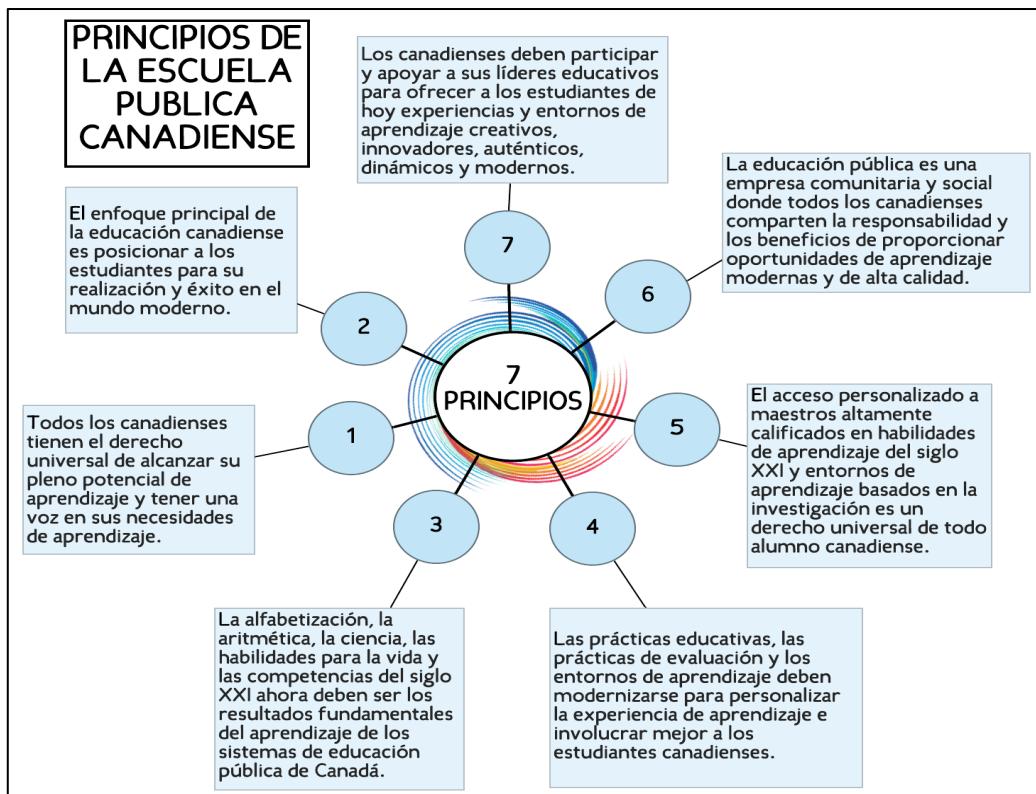


Figura 16. 7 Principios para una escuela del s.XXI, según los estándares de Canadá (C21 Canada, 2012). Fuente: MindShare Learning (2020). Mindshare Learning 360° Solutions. Recuperado de <https://mindsharelearning.ca/overview/>

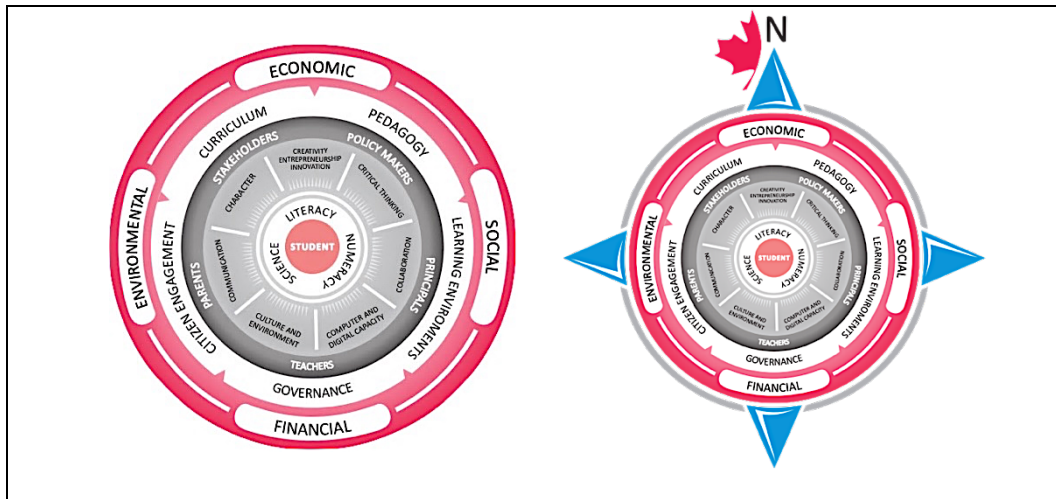


Figura 17 Marco de referencia sobre los fundamentos del Sistema Educativo según estándares del C21 en Canadá”. Fuente C21 Canada (2015, p.16).

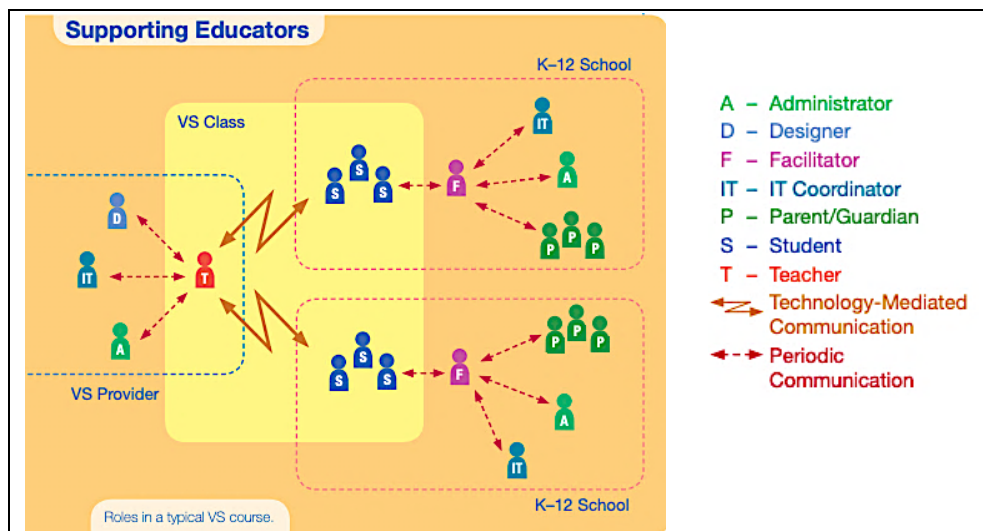


Figura 18. En este tipo de entorno, los estudiantes (S) están matriculados en una de las tres escuelas físicas. El maestro en línea (T) también está matriculado en una de estas tres escuelas. En cada escuela, los estudiantes tienen acceso al administrador escolar. Fuente: Davis & Niederhauser (2007, p. 12).

TABLA 6. Competencias propias del Sistema Educativo canadiense (7 C's del aprendizaje del siglo XXI)

COMPETENCIA	RESULTADOS OBJETIVO.	RAZÓN FUNDAMENTAL
"Creativity, Innovation and Entrepreneurship" (Creatividad, innovación y emprendimiento)	Creatividad: aplicar procesos de pensamiento creativo para crear algo de valor. Innovación y emprendimiento: crear y aplicar nuevos conocimientos de forma innovadora y empresarial para crear nuevos productos o resolver problemas complejos. <i>La capacidad de inventar nuevas heurísticas de resolución de problemas cuando todos los protocolos estándar han fallado (Dede).</i>	Los desafíos económicos, sociales, ambientales y financieros de hoy en día son cada vez más complejos y requieren un pensamiento creativo, innovador y emprendedor para resolver problemas y mantener el ritmo de la demanda continua y creciente de soluciones y productos nuevos e innovadores. Para tener éxito en la escuela, el trabajo y la vida, las personas deben ser capaces de usar la creatividad para adaptarse, generar nuevas ideas, teorías, productos y conocimientos.
"Critical Thinking" (Pensamiento crítico)	Comprensión profunda y la capacidad de aplicar los elementos y procesos asociados con el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Adquirir, procesar, interpretar, racionalizar y analizar críticamente grandes volúmenes de información a menudo conflictiva hasta el punto de tomar una decisión informada y tomar medidas de manera oportuna.	El conocimiento y la era digital exige personas con habilidades de pensamiento de orden superior; la capacidad de pensar lógicamente y resolver problemas mal definidos identificando y describiendo el problema, analizando críticamente la información disponible o creando el conocimiento requerido, enmarcando y probando varias hipótesis, formulando soluciones creativas y tomando medidas.
"Collaboration" (Colaboración, trabajo en equipo)	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar de manera positiva y respetuosa con los demás para crear nuevas ideas y desarrollar productos. • Liderar o trabajar en equipo y relacionarse con otras personas en diferentes contextos, incluida la capacidad de resolver y manejar conflictos. • Disponer de sensibilidad a los problemas y procesos asociados con la colaboración entre culturas. • Colaborar a través de redes, utilizando diversas tecnologías de información y comunicación. 	La importancia de las capacidades interpersonales es mayor y las habilidades involucradas son más sofisticadas que en la era industrial. Las redes sociales han creado un impacto dominante en la dinámica de colaboración que ocurre fuera de las escuelas.
"Communication" (Comunicación)	Habilidades de alfabetización de alto nivel, incluida la fortaleza en la lengua materna de una persona con capacidad multilingüe, un activo definitivo. <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la tecnología para desarrollar las competencias del siglo XXI en el contexto de las materias básicas. • Comunicarse utilizando variedad de medios y tecnologías. • Acceder, analizar, integrar y administrar grandes volúmenes de información. • Utilizar eficazmente las redes sociales para comunicarse y resolver desafíos. • Interpretar críticamente y evaluar ideas presentadas a través de una variedad de medios y tecnologías. • Capacidades interpersonales cooperativas altamente desarrolladas. 	La comunicación es más compleja y sofisticada y el trabajo a menudo se realiza con pares ubicados en la mitad del mundo. El aprendizaje de la ciencia refuerza los modelos constructivistas de construcción de la comprensión y el significado que se basan en las interacciones humanas.
"Character" (Habilidades para la vida)	Habilidades para la vida del s. XXI: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje permanente. • Liderazgo, responsabilidad y rendición de cuentas. • Autodirigido, adaptable y resistente. • Tolerante, ético y justo. • Productividad personal. • Habilidades interpersonales (personas). • Bienestar mental y físico. • Competencia en el manejo de las relaciones personales. 	La economía del conocimiento y el entorno social es altamente complejo, de ritmo rápido, multicultural y estresante en la naturaleza, demandando personas con rasgos interpersonales altamente desarrollados y fuerza de carácter. Colaborar para aprender requiere habilidades de aprendizaje socioemocional, incluida la autoconciencia, la conciencia social, la autorregulación y las habilidades de relación.
"Culture and Ethical Citizenship" Cultura y ciudadanía ética	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los sistemas políticos, sociales, económicos y financieros de Canadá en un contexto global. • Apreciar la diversidad cultural y social a nivel local, nacional y global. • Analizar críticamente el pasado y el presente y aplicar esos entendimientos en la planificación para el futuro. 	Los canadienses valoran la historia y la cultura que dan forma a nuestro país y a su gente. Las comunidades aborígenes en particular desean ver su cultura reflejada en la política, los programas y los servicios educativos de Canadá. La naturaleza cada vez más global de los sectores económico, social, ambiental y financiero significa in-

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender ideas y conceptos clave relacionados con la democracia, la justicia social y los derechos humanos. Disposición y habilidades necesarias para un compromiso cívico efectivo. • Comprender las interacciones dinámicas de los sistemas de la Tierra, la dependencia de nuestros sistemas sociales y económicos de estos sistemas naturales, nuestra conexión fundamental con todos los seres vivos y el impacto de los humanos sobre el medio ambiente. • Considerar el impacto de las tendencias y problemas sociales y ambientales. 	<p>teracciones interculturales, creando oportunidades y desafíos que requieren competencias y conjuntos de habilidades únicos. Los canadienses deben ser ciudadanos del mundo, con una identidad clara de su propia historia y cultura junto con sensibilidad y respeto por las diversas identidades y culturas que impactan en nuestra sostenibilidad.</p>
<p>"Computer and Digital Technologies"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar computadoras y recursos digitales para acceder a información y crear conocimiento, soluciones, productos y servicios. • Utilizar las redes sociales para el aprendizaje. 	<p>El siglo XXI es un entorno impulsado por la tecnología y los medios de comunicación, y la alfabetización digital es una competencia esencial tanto para los estudiantes como para los maestros.</p>

Fuente: C21 Canada (2012, pp. 10-12).

C21 Canada (2012). Shifting Minds: A 21st Century Vision of public education for Canada. Recuperado de <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds-Reviewed.pdf>

Anexo I. Modelos de gobernanza y enfoques de gestión (Milton, 2015).

La gobernanza determina quién tiene el poder, quién toma las decisiones, cómo otros jugadores hacen oír su voz y cómo se rinden las cuentas. En Canadá, las provincias y los territorios tienen autoridad para la educación (excepto las escuelas en las reservas de las Primeras Naciones). Las juntas escolares elegidas supervisan el SE de un distrito y representan los intereses de sus constituyentes dentro del marco legal de la provincia o territorio. Los marcos de políticas bajo los cuales operan los distritos escolares pueden influir en la escala de innovación que emprende un distrito. Procesos de consulta basados en el diálogo, competencias intercurriculares en documentos curriculares, creación de prototipos y nuevos esquemas de financiamiento son algunas de las formas en que las diferentes jurisdicciones fomentan la innovación a nivel de distrito y escuela. Los enfoques provinciales parecen caer en tres marcos políticos distintos (Tabla 7):

TABLA 7. Enfoques provinciales en función del grado de permisividad o de instrucción

Dirección central	Involucra a las partes interesadas en una relación iterativa de diseño de políticas e implementación local. Este enfoque ha elevado el RA en la mayoría de las escuelas. El éxito depende de los circuitos de retroalimentación, con líderes y profesionales aprendiendo y ajustando estrategias según sea necesario. La dirección central puede promover la mejora en las escuelas, pero limita la innovación.
Los enfoques de no intervención	Permiten a los distritos escolares responder a los contextos locales sin la presión de políticas específicas de mejora escolar. En estos casos, la autoridad central fomenta el cambio en lugar de exigirlo. Algunos distritos han podido innovar en estas condiciones; otros menos.
Los enfoques permisivos	Fomentan o apoyan la experimentación y la innovación a nivel de distrito y escuela. Algunos pueden permitir la innovación por la simple ausencia de un marco regulatorio prescrito; otros pueden desarrollar innovaciones específicas, por ejemplo, en currículo o evaluación. La ventaja de este enfoque es que le permite a la provincia aprender y probar diseños de políticas alternativas antes de intentar reemplazar una política importante por otra.

Fuente: Milton (2015, p. 14-15).

Ninguna jurisdicción opera totalmente dentro de un marco. Por ejemplo, una provincia que favorece la dirección central podría renunciar a una política específica para permitir la innovación en un distrito escolar, así como un distrito escolar podría renunciar a una política para permitir la innovación en escuelas específicas. O la colaboración y la experimentación podría integrarse en el proceso de desarrollo de nuevas políticas. Los líderes del sistema deben involucrar a sus juntas escolares en las conversaciones y decisiones sobre la transformación. Los intentos de limitar la participación de los miembros de la junta escolar a un rol formal de gobierno de políticas debilitan el sistema de educación pública. Los valores e intereses de las partes interesadas, incluidas las familias, los estudiantes, los líderes comunitarios, los empleadores, los sindicatos y las asociaciones profesionales, y los proveedores de servicios sociales y de salud, a menudo son divergentes. La diversidad es desordenada, pero esencial. Diversas experiencias y perspectivas ayudan a minimizar la tendencia humana hacia el "pensamiento grupal" y maximizar las posibles soluciones. Profundizar en esas diferencias podría revelar ideas prometedoras y crear un clima para la colaboración continua, incluido el intercambio de recursos. El concepto de sistemas adaptativos complejos puede ayudar a los líderes a reconocer el poder de las relaciones diversas (Tabla 8).

TABLA 8. Diferencias entre el sistema tradicional y el sistema complejo

	Sistema tradicional	Sistema complejo
Diseño	Asume una relación directa entre entradas y efectos. A veces llamado un sistema determinado. Los roles y las relaciones de informes están predeterminados.	Asume que el sistema es la colección completa de agentes en varias relaciones con otros. Los resultados novedosos, creativos y emergentes surgen dentro de las relaciones.
Ventaja	Las líneas de autoridad, responsabilidad e influencia son claras. Proporciona estabilidad aparente y admite planes de implementación de arriba hacia abajo. Gestiona los intereses de las partes interesadas externas mediante consulta.	Reconoce que las causas y los efectos dentro de los sistemas educativos rara vez son directos. Surgirán una variedad de soluciones o respuestas, de las cuales el sistema aprende y se ajusta. La información fluye a través de las relaciones entre los agentes.
En contra	No reconoce la complejidad de las influencias y actores que resultan en el aprendizaje. Limita la variedad de soluciones para problemas complejos. La evasión de riesgos es común y los tomadores de riesgos pueden no estar dispuestos a compartir lo que han aprendido.	Reconocer la autonomía e interdependencia de las personas en todo un sistema puede ser difícil para los gerentes que se sienten cómodos en las relaciones jerárquicas. Los líderes deben aceptar la ambigüedad de relacionarse con el sistema de dos maneras: a través de relaciones y dentro de una estructura determinada.

Fuente: Milton (2015, p. 14-15).

Fuente: Milton, P. (2015). Shifting Minds 3.0 Redefining the Learning Landscape in Canada. Recuperado de <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf>