

Impacto de la pandemia de la Covid-19 en el alumnado de secundaria nacional de terceros países en España.

Estudio prospectivo en Madrid y Barcelona



Edita: **InteRed** 
por una educación transformadora

Coordina: Delegación InteRed Madrid

Autoras: Silvia Carrasco, Profesora titular de Antropología Social
e investigadora del grupo EMIGRA-CER Migracions de la
Universidad Autónoma de Barcelona.

Marina Pibernat, investigadora postdoctoral colaboradora del grupo
EMIGRA-CER Migracions de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Maquetación: Rosy Botero

Fecha: 1 diciembre 2020.

Este material ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea con cargo al proyecto Promoting Meaningful Integration of Third Country National Children to Education -IntegratEd-number 776143.

El contenido de esta publicación representa únicamente las opiniones de sus autoras y es su exclusiva responsabilidad. La Comisión Europea no acepta responsabilidad alguna por el uso que pueda hacerse de la información que contiene.

Funded by the Asylum, Migration
and Integration Fund (AMIF)
of the European Union



SUMARIO



PRESENTACIÓN

– 5 –



RESUMEN EJECUTIVO

– 7 –



INTRODUCCIÓN

– 9 –



DISEÑO Y METODOLOGÍA

– 16 –



RESULTADOS

– 20 –



DISCUSIÓN

– 40 –



CONCLUSIONES E INTERROGANTES PARA EL FUTURO

– 42 –



REFERENCIAS

– 44 –



ANEXOS

– 46 –



PRESENTACIÓN

La presente investigación forma parte del proyecto Promoting Meaningful Integration of Third Country National Children to Education -IntegratEd-number 776143, financiado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI) de la Unión Europea e implementado por un consorcio de organizaciones europeas: el Centro Studi e iniziative Europeo (CESIE) en Italia, Canary Wharf Consulting LTD (CWC) en el Reino Unido, the Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Central Macedonia (KMAKEDPDE) en Thessaloniki, Social and Innovation Centre (KMOP) en Grecia, la European Parents Association (EPA) en Bélgica y la Fundación InteRed (IR) en España. El proyecto comenzó a implementarse en el 2018, con el objetivo de mejorar y reforzar la participación en la educación de niños, niñas y jóvenes nacionales de terceros países, así como para hacer frente a la discriminación hacia dicha población en Grecia, Italia y España, a través de una mirada de trabajo holística.

Cuando inició la pandemia de la Covid-19, en InteRed nos encontrábamos en pleno momento de implementación del proyecto. Como ONG de Desarrollo, hicimos un análisis a través del cual constatamos que comprender el impacto de la actual crisis derivada de la pandemia pasa inevitablemente por mirar hacia atrás y entender la coyuntura de la que venimos. Vivimos en un mundo sumido en una profunda crisis eco-social y económica a consecuencia de un sistema que pone las personas al servicio del mercado y no a las personas en el centro, y con un sistema de consumo-producción que está acelerando el cambio climático, acabando con la biodiversidad de nuestro planeta y empeorando las condiciones de vida de las personas que lo habitan. Los impactos actuales en el aumento alarmante de las desigualdades y el impacto de las mismas en los grupos en riesgo vienen marcados también por las consecuencias de la crisis de 2008 y las políticas de ajuste aplicadas en los contextos nacionales e internacionales.

A este análisis que como ONG de Desarrollo hicimos y hacemos sobre la necesidad de cambiar nuestro sistema, unimos nuestro análisis como ONG especializada en educación y género respecto a las consecuencias que la

pandemia tiene en el derecho a la educación y los derechos de las mujeres y niñas. Vivimos con especial preocupación el cierre de los centros educativos; cierre total o parcial de las escuelas en el mundo que afecta a casi 10 millones de estudiantes a día de hoy, según la UNESCO¹. En este contexto, los grupos en riesgo están siendo especialmente afectados y aquí, en España, lo están los y las estudiantes migrantes nacionales de terceros países, que se encuentran entre el alumnado más vulnerable. Ante ello nos preguntamos ¿cuál es o será la medida que se adopte para subsanar el grave impacto que la pandemia está teniendo en la educación en estos colectivos más vulnerables? Desde InteRed consideramos que pasa por seguir apostando por la inclusión educativa y el derecho a la educación, haciendo realidad el lema de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, «no dejar a nadie atrás».

Con este prisma es que junto al consorcio de organizaciones que conforman IntegratEd vimos importante contar con una investigación que nos pudiera proporcionar una fotografía relativa al impacto de la pandemia de la Covid-19 en la educación de los y las jóvenes nacionales de terceros países en España, que mostrara lo sucedido durante el confinamiento a la vez que al inicio del curso escolar 2020-2021. Este documento que presentamos es el informe de dicha investigación, realizada por Silvia Carrasco y Marina Pibernat, y que ha contado con la participación de centros educativos de Madrid y Barcelona.

Las conclusiones e interrogantes de este informe van a guiar en InteRed nuestras acciones futuras. Acciones que, seguro, seguirán apostando por la inclusión educativa y reafirmando nuestro compromiso con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organismos internacionales como la CEPAL advierten que «el mundo que existía cuando se aprobó la Agenda 2030 en 2015 hoy parece lejano». Sin embargo, desde InteRed vamos a seguir luchando para que, a pesar de la pandemia, sigamos apostando por conseguir el ODS 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas».

Desde InteRed queremos agradecer a todas las personas que han hecho posible que esta investigación salga adelante y queremos mostrar nuestro especial reconocimiento al profesorado, por su esfuerzo y compromiso diario en la educación y cuidado del alumnado; aspectos claves que identifica esta investigación.

Ana Arancibia Tapia
Directora de InteRed

1. Seguimiento mundial de los cierres de las escuelas causados por la Covid-19 (Abiertas parcialmente: 728,839,484; Total: 952,907,822 a 27/11/2020). Para más información véase: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

RESUMEN EJECUTIVO

El impacto de la pandemia la Covid-19 en la vida escolar y social de la infancia y la adolescencia está siendo motivo de preocupación por las graves consecuencias que puede conllevar para una generación de jóvenes, en especial aquellos y aquellas que ya se encontraban con anterioridad en situaciones más vulnerables, entre los cuales destaca el alumnado nacional de terceros países. Sin embargo, resulta sorprendente observar cómo desde el inicio del confinamiento y, posteriormente, con la recuperación de la escolarización en condiciones excepcionales de semipresencialidad, las necesidades específicas de este alumnado y los efectos del confinamiento escolar y social como posibles agravantes de estas, han sido ignoradas en el debate público y, de forma aún más preocupante, en la reacción de la administración educativa más allá de subsumirse en la problemática más general sobre el empobrecimiento de las familias y la brecha digital.

Este estudio prospectivo realizado por medio de entrevistas a los equipos directivos y el profesorado especializado en la atención directa del alumnado nacional de terceros países en 8 centros educativos de Madrid y Barcelona ha abordado desde una perspectiva más compleja y específica el impacto de la pandemia en este alumnado, en el contexto de las transformaciones, readaptaciones y consecuencias experimentadas por todo el alumnado de entornos socioeconómicos mayoritariamente desfavorecidos. Para reconstruir el debate social y recopilar los aun escasos datos existentes sobre los efectos de la pandemia en la educación, se ha realizado un breve análisis de medios y se han revisado los estudios de emergencia realizados.

Los resultados revelan una realidad al mismo tiempo más grave y compleja. Entre otros hallazgos, se constata la disparidad en la preparación de los centros educativos a la hora de poder responder adecuadamente a las necesidades del alumnado, en especial en el caso del alumnado con desfases curriculares y aún en proceso de aprendizaje de las lenguas vehiculares, mediante las TIC. En segundo lugar, y afectando de forma común a una parte del alumnado independientemente de su origen, los retrocesos curriculares y la pérdida de

rutinas de trabajo se han agravado por los usos lúdicos de las mismas tecnologías, con claras diferencias entre chicos y chicas, que pueden dar lugar a procesos de desvinculación escolar menos previsibles, pero más persistentes. Por último, es necesario recordar que ni las herramientas digitales ni la innovación educativa que puedan conllevar, por mucho esfuerzo de actualización y dedicación que realice el profesorado, no pueden ofrecer soluciones a problemas sociales estructurales, como la desigualdad socioeconómica, anteriores a la aparición de las TIC. La situación de mayor incidencia de abandono temprano de la educación y la formación entre el alumnado de terceros países en España previa a la crisis requiere de una intervención educativa y social clara y comprometida para intentar revertir su posible empeoramiento. Uno de los mayores retos será, sin duda, redoblar los esfuerzos para lograr el retorno a la formación de ese sector del alumnado que ya se ha desvinculado del sistema educativo durante estos meses.

A

Agradecimientos

Las investigadoras responsables de este estudio prospectivo desean hacer constar su agradecimiento a los equipos directivos y al profesorado especialista de los 8 centros de Madrid y Barcelona que han prestado su tiempo, conocimiento y experiencia para hacerlo posible.



INTRODUCCIÓN

Como han señalado el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y la UNESCO, para muchos chicos y chicas que han llegado en los últimos años a nuestros centros educativos el confinamiento y el cierre de las escuelas han tenido un grave impacto no solo en su formación sino también en su proceso de integración, y no parece que las condiciones de escolarización 2020-21 vayan a poder revertirlo. Este informe presenta los resultados de un estudio prospectivo cuyo objetivo ha sido documentar cómo se ha vivido este proceso en España y, más concretamente, realizar un análisis preliminar del Impacto de la pandemia la Covid-19 en la educación de jóvenes Nacionales de Terceros Países, como parte del proyecto IntegratEd². El objetivo último de este trabajo es, indudablemente, contribuir a comprender cómo se debería proceder a la hora de reconstruir la respuesta educativa tras la crisis sociosanitaria en la que todavía nos hallamos en el caso específico de este sector del alumnado.

Otras organizaciones y agencias están priorizando esta perspectiva para evitar que se produzcan retrocesos irreparables en los derechos educativos y en la mejora de las condiciones de vida de la población menor en situaciones más vulnerables. La delegación especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación ha publicado un informe titulado *Impact of the Covid-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities* en el que señala que, si bien se ha adoptado numerosas medidas innovadoras ante los retos de la obligada educación no presencial por parte de gobiernos, agencias no gubernamentales y centros educativos para garantizar la continuidad del aprendizaje, la crisis ha puesto de manifiesto la falta de preparación generalizada para hacerle frente.

2. Proyecto EU-Promoting Meaningful Integration of Third Country Children to Education-IntegratEd (número de proyecto: 776143) financiado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI) de la Unión Europea e implementado en España por InteRed.

Estas preocupaciones son compartidas por todos los países y muchos grupos de investigación se propusieron realizar prospecciones de emergencia desde las primeras semanas de confinamiento. En especial entre aquellos que desarrollamos investigación en el ámbito de las desigualdades educativas, en general, y en las experiencias y trayectorias concretas del alumnado de origen extranjero desde finales de los años noventa, cuando España se convirtió en el segundo país del mundo receptor de migraciones internacionales, y más recientemente, en las del alumnado perteneciente a familias refugiadas. Sin embargo, como se verá más adelante, este alumnado no parece haber sido objeto de atención política y mediática a pesar de estar sobrerrepresentado en la mayoría de los indicadores de desigualdad educativa. A pesar de las recomendaciones de los informes anteriormente citados, esta constatación cuanto menos sorprendente coincide con lo ocurrido en otros países de nuestro entorno.

Además, también parece común, a juzgar por las reflexiones publicadas durante estos meses, el estado de *shock* inicial en que se vio inmerso el profesorado al constatar su falta de preparación en competencias digitales y la necesidad de adquirirlas aceleradamente, como señala Gabriela Taddeo (2020), en el caso de Italia, agudizando las diferencias entre los resultados de los centros escolares y el aprendizaje del alumnado. En el Reino Unido, Manzoni y D'Angelo (2020) inciden en el mayor impacto educativo, lingüístico y social confinamiento para el alumnado de familias migrantes y refugiadas recopilando los informes de emergencia realizados. La prestigiosa asociación NALDIC³, que reúne profesionales e investigadores sobre multilingüismo y educación, organizaron junto a la Bell Foundation paneles expertos en abril y mayo de 2020 para proporcionar orientaciones prácticas sobre cómo seguir apoyando al alumnado con «el inglés como lengua adicional», como se denomina hace algún tiempo tanto durante el confinamiento como en los meses posteriores. Además, pusieron a disposición de las familias y del profesorado una web de recursos gratuitos en varias lenguas distintas (por ejemplo, además del inglés, en polaco, punjabi, urdu, bengalí y lituano) para que pudieran ayudar al alumnado. Otras acciones han consistido en apoyar la comunicación y la coordinación entre familias y centros educativos.

En España, también diversos investigadores han señalado el riesgo de agudización de las desigualdades educativas, pero también han denunciado la perspectiva miserabilista y deficitaria sobre las familias desde la que se ha informado a menudo sobre la problemática específica de la pandemia para la educación. Martín Criado denunció en su blog Entramados Sociales y en la prensa desde las primeras semanas el clasismo que achacaba a las familias con menos recursos una peor gestión del estrés⁴, señalando que, aunque la ayuda recibida por el alumnado iba a depender de los estudios de sus progenitores, las limitaciones no tenían nada que ver con diferencias en la preocupación, el interés o el esfuerzo de los padres por la escolaridad de sus hijos. Por su parte, Silvia Carrasco (coautora de este informe), en un artículo del *Diario de la Educación*⁵, describió aspectos positivos sobre el refuerzo de vínculos

3. <https://naldic.org.uk/>

4. <https://entramadossociales.org/educacion/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/>

5. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/06/educacion-secundaria-y-pandemia-de-vinculos-aprendizajes-y-oportunidades/>



y oportunidades en las relaciones inevitablemente personalizadas, aunque virtuales, entre el profesorado tutor y su alumnado, tras una prospección con los centros de un estudio en curso sobre riesgo de abandono escolar prematuro durante las primeras semanas del confinamiento. González y Bonal, como se detallará más adelante dado el impacto mediático de la encuesta que pusieron en marcha de forma inmediatamente posterior al inicio del confinamiento, señalaron la oportunidad que la situación proporcionaba a la hora de calibrar el impacto del capital cultural y social de las familias y el valor añadido del papel diferencial de las escuelas, haciendo hincapié en el impacto de la brecha digital. Cabrera Infante, en un número especial la Covid-19 de la *Revista de Sociología de la Educación*⁶ publicado de urgencia durante los meses de confinamiento, también revisaba el impacto de la enseñanza online en el aumento de la desigualdad de oportunidades educativas en España dada su implantación diferencial, calculando que afectaba negativamente a alrededor de un millón de alumnos y alumnas.

Sin embargo, a pesar de las prospecciones de urgencia sobre escolarización y confinamiento y las reflexiones generadas durante estos meses a partir de los datos de otras investigaciones en curso, el impacto que la Covid-19 en el alumnado nacional de terceros países, especialmente entre aquellos alumnos y alumnas más afectados por desfases curriculares y poco dominio de las lenguas vehiculares de la enseñanza seguía careciendo de un abordaje sistemático. Y ello a pesar de una situación pre-pandemia de grandes desigualdades educativas, como muestra, por ejemplo, uno de los indicadores en el que estaba trabajando el equipo que ha realizado esta prospección, el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF), que puede considerarse una evidencia clave sobre la capacidad del sistema educativo para compensar desventajas y diferencias, puesto que describe el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no tiene ninguna titulación educativa postobligatoria ni están estudiando para obtenerla, independientemente de si acreditaron o no la Educación Secundaria Obligatoria.

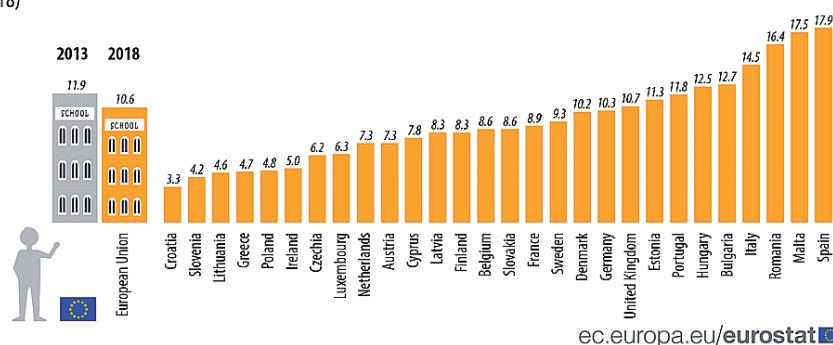
6. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17125>

En 2019 la tasa de ATEF en España, la más alta de la Unión Europea, llevaba ya dos cursos mostrando un cierto estancamiento después de haber disminuido del 28% en 2012 al 17,9% en 2017. Esto se debe en parte a una cierta recuperación económica y el factor de atracción laboral que sigue afectando a la juventud española por encima de la de otros países de nuestro entorno, pero también, como sabemos por las investigaciones desarrolladas (Carrasco, Narciso, Bertran, 2015; Tarabini y Rambla, 2015, entre otras), obedece a características del propio sistema educativo y a la baja capacidad de retención de los centros en la práctica.

Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF) 2018 por países

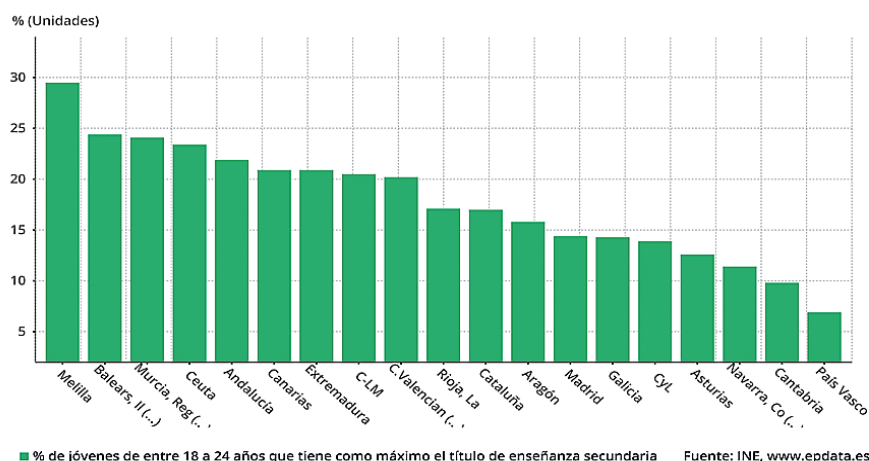
One out of ten young people in the EU have completed at most a lower secondary education and are not in further education and training

Early leavers from education and training (% of population aged 18–24) (2018)



Además, existen importantes diferencias por CCAA, de manera que mientras el País Vasco tiene una tasa de ATEF por debajo del 10% máximo, el objetivo se marcaron los países de la UE excepto en el caso de España, para el que se acordó un objetivo de reducción al 15% dado el alto porcentaje de partida, en diversas CCAA estos porcentajes se cuadruplican. En este caso, Madrid se encuentra por debajo de la media española, y Cataluña se sitúa alrededor de la media.

ATEF por CCAA (2018): Madrid y Cataluña.



Pero resulta aún más inquietante el hecho de que España también lidera tristemente la mayor polarización por origen nacional, sexo y clase en la tasa de ATEF en el marco de la UE. Los chicos, el alumnado de origen extranjero y el de rentas bajas tienen una tasa de ATEF muy superior a la de las chicas, el alumnado de origen nacional y el de rentas medias y altas. Pero es importante recordar algunos datos menos esperables. Tal como hallaron Carrasco, Pàmies y Narciso (2018) en el marco del Proyecto RESL. eu (7PM EU. 2013-2018) y, si bien los chicos y chicas de origen extranjero (por nacimiento o por nacionalidad) tienen una tasa de ATEF muy superior a la de los españoles (Tabla 1), parece que obtener el Graduado en Educación Secundaria actúa como un factor de protección mayor ante el riesgo de ATEF entre el alumnado de origen extranjero. De los jóvenes españoles que abandonaron en 2018, el 58,6% había acreditado la ESO, pero de los jóvenes extranjeros que abandonaron ese mismo año, el 50,5% la había acreditado. Más jóvenes con la ESO acreditada abandonaron entre los españoles que entre los extranjeros, para quienes este logro resulta en cambio más difícil.

Tabla 1. Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF) 2017-18 por sexo, lugar de nacimiento y nacionalidad

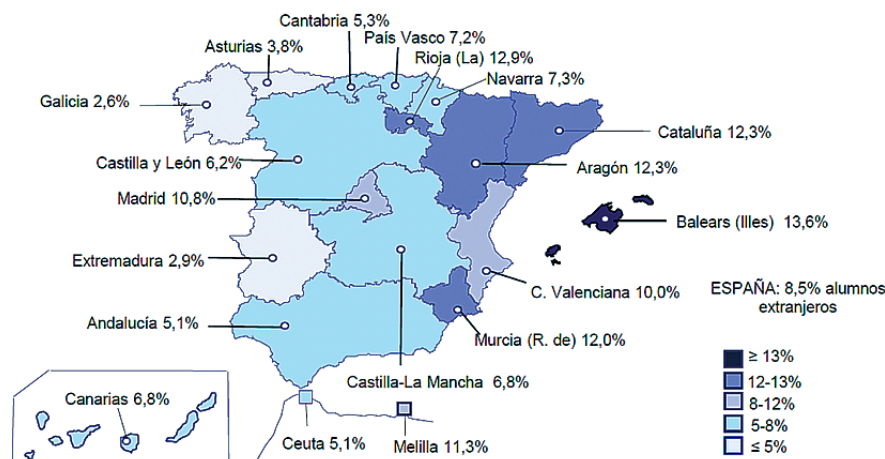
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Nacidos en España	11,9%	20,1%	16,1%
Nacidos en el extranjero	29,5%	36,4%	32,9%
Nacionalidad española	12,3%	20,3%	16,4%
Nacionalidad extranjera	33,8%	41,5%	37,6%

Fuente: elaboración propia con datos de Eurostat (2017c) y del MEDC (2018).

Además, los procesos seguidos por el alumnado en general, pero muy especialmente por el alumnado de origen extranjero, en particular, no son lineales y la formación a lo largo de la vida, más allá de los 24 años, puede transformar la imagen fija que obtenemos al observar la tasa de ATEF (Narciso y Carrasco, 2020, en prensa). Esto hace más necesario aún investigar en mayor profundidad de la que se ha podido desarrollar en este estudio prospectivo cómo inciden factores de riesgo objetivos e inesperados como el confinamiento y el cierre de las escuelas en el alumnado de diversos grupos sociales y de origen.

Los casos de Madrid y Barcelona (considerando su región metropolitana y no el conjunto de Cataluña) resultan especialmente interesantes y no solo por tratarse de áreas urbanas con economías potentes y destinos importantes de la inmigración internacional de orígenes diversos. Presentan además indicadores educativos paradójicos: Cataluña tiene una tasa de ATEF más alta que la Comunidad de Madrid, pero esta tiene peores resultados de acreditación de la ESO. En la tasa de abandono en secundaria postobligatoria, Madrid ostenta la segunda mejor posición en España, después del País Vasco, y Cataluña la quinta peor posición. También los centros educativos de ambas CCAA han sufrido graves recortes en inversión pública.

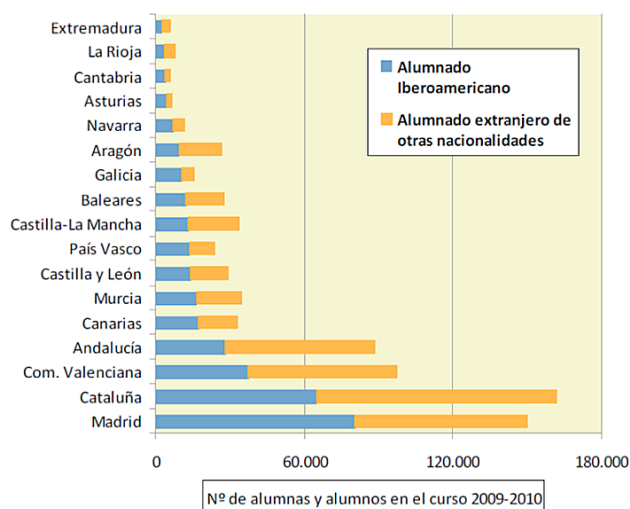
Alumnado extranjero por CCAA 2017-18

E3. Gráfico 3. Porcentaje del alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General según comunidad autónoma. Curso 2016-17

Fuente: Datos y cifras, Ministerio de Educación, 2019.

En valores absolutos para el curso 2016-17 (MECD), las comunidades autónomas que tienen más alumnos extranjeros matriculados son: Cataluña, con 170.871, seguida de Comunidad de Madrid (132.949), Comunidad Valenciana (91.270) y Andalucía (84.879). En ambos entornos metropolitanos se identifican, así mismo, flujos estadísticamente invisibles al tratarse de alumnado nacional de terceros países, en concreto los que corresponden a fenómenos más recientes vinculados, por ejemplo, a las llegadas de refugiados de Venezuela, en el caso de Madrid, o bien, de migraciones motivadas por situaciones de violencia como las del Triángulo Norte centroamericano, en Cataluña. El declive y freno en el número de llegadas desde 2010 hasta 2016 resulta en unas magnitudes similares al comparar la situación actual con la descrita en el curso 2009-10.

Alumnado extranjero en España (iberoamericano y de otras nacionalidades).
Distribución por comunidades autónomas (curso 2009-10)



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de la Estadística del Alumnado del Ministerio de Educación.

Aunque centrarnos en Madrid y Barcelona como contextos de esta prospección no tiene ninguna pretensión de representar el conjunto de las situaciones experimentadas por el alumnado nacional de terceros países en España, los resultados sí nos pueden ofrecer indicios importantes de las experiencias y las tendencias más generales al tomar como unidades de observación los centros educativos de entornos en los que se espera de la escuela una función crucial en términos académicos y sociales. Así, las preguntas que han guiado esta fase prospectiva de investigación han sido las siguientes:

1. ¿Cómo se ha afrontado desde los centros la situación creada por la Covid-19 y, en especial, con el alumnado nacional de terceros países?
2. ¿Qué impacto ha tenido en el aprendizaje y la vinculación escolar de este alumnado en especial, con relación al resto del alumnado?
3. ¿Cuáles son las previsiones para hacer frente al impacto ya observado?

Para identificar, analizar y comprender los aspectos relevantes del impacto de la Covid-19 en la escolarización del alumnado de terceros países, es necesario adoptar una perspectiva comparativa a partir de varios ejes:

- Alumnado nacional / alumnado de terceros países
- Alumnado de terceros países con/sin lengua y/o desfase curricular
- Alumnado de terceros países procedentes de distintos flujos
- Tipos y situaciones de los centros
- Madrid / Barcelona – aspectos específicos contexto / sistema escolar
- Etapas educativas, si los centros imparten más de una
- Perspectiva de género transversal

Basándonos en los antecedentes del proyecto RESL.eu, contemplaremos de forma transversal las incidencias y los procesos que han podido afectar la vinculación escolar (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) en unas circunstancias de aprendizaje completamente alteradas y sin contactos ni relaciones de sociabilidad directa y cotidiana.

En fases ulteriores de investigación, sería necesario llevar a cabo un abordaje exhaustivo que permitiera investigar en profundidad y ambos territorios los indicadores de recursos (profesorado, otro personal, infraestructura, becas y ayudas, planes de administración y gestión), de procesos (organización escolar, metodologías docentes, tipo de apoyo) y de resultados (Graduación ESO, abandono en Bachillerato y FP, tasa de escolarización a los 17 años, tasa de ATEF).



DISEÑO Y METODOLOGÍA

Este diseño metodológico se inscribe dentro del objetivo general del estudio de identificar los principales problemas de dicho segmento de la población en edad escolar durante la actual crisis sanitaria y social, en comparación con el alumnado mayoritario de nacionalidad española. A continuación, se presentan los centros de la muestra, las variables consideradas y la descripción de las técnicas de investigación empleadas.

Muestra

La selección de los centros educativos de Madrid ha sido realizada por el equipo de InteRed a partir de las fases de investigación e intervención anterior del proyecto. Ha consistido en 3 centros concertados en barrios de rentas bajas al que se ha añadido 1 centro público del mismo tipo de entorno socioeconómico por indicación del equipo responsable de esta fase del proyecto. La selección de los centros educativos de la región metropolitana de Barcelona ha sido realizada a partir de la muestra con la que este equipo viene trabajando durante el último año, antes, durante y después del confinamiento escolar en un proyecto sobre el riesgo de abandono escolar prematuro con especial atención al alumnado de origen extranjero y de entornos sociales desfavorecidos. En concreto, se han seleccionado 3 centros públicos y 1 centro concertado con población escolar y en entornos socioeconómicos similares a los centros de Madrid.

Tabla 1. Características de los 8 centros de la muestra

LOCALIZACIÓN	CENTRO	TITULARIDAD/ ENTORNO	DOCENCIA DIGITAL
Madrid	M1	Concertado /clase trabajadora, presencia de población inmigrante	Implementación y preparación del profesorado con anterioridad a la pandemia; replican horario en línea.
Madrid	M2	Concertado /clase trabajadora, presencia de población inmigrante	Implementación y formación de profesorado y alumnado conjuntamente con anterioridad a la pandemia; trabajo autónomo alumnado.
Madrid	M3	Concertado /clase trabajadora, presencia de población inmigrante	Implementación y preparación del profesorado con anterioridad a la pandemia; 60% alumnado sin dispositivos adecuados.
Madrid	M4	Público /clase trabajadora, presencia de población inmigrante y gitana	Escasa implementación hasta la pandemia; formación acelerada del profesorado en las primeras semanas; pocos casos de profesores sin conocimientos digitales.
Barcelona	B1	Público/clase trabajadora, presencia de población inmigrante y gitana	Implementación parcial con anterioridad a pandemia; divergencias reacción del profesorado; tutoría diaria, trabajo autónomo estudiantes (parcial).
Barcelona	B2	Público/clase media y clase trabajadora, presencia de población inmigrante	Implementación y recursos 90% alumnado en todo el centro antes de la pandemia; tutoría diaria, trabajo autónomo estudiantes.
Barcelona	B3	Público/barrio marginal, predominio de población inmigrante y gitana	Implementación parcial con anterioridad a pandemia; adaptación acelerada y exhaustiva.
Barcelona	B4	Concertado/clase trabajadora, presencia de población inmigrante	Preparación y formación profesorado acelerada primeras semanas de la pandemia; replican horario entero en línea.

Consideración de las variables relevantes

Para realizar este estudio prospectivo sobre el impacto de la pandemia de la Covid-19 entre el alumnado de terceros países en España de entre 12 y 18 años, se han considerado múltiples variables que atraviesan a dicho segmento de la población escolarizada. Así pues, en todo momento se presta atención a la diversidad interna de este grupo con relación a las siguientes variables:

- Edad del alumnado
- Tiempo transcurrido desde la llegada
- Sexo; perspectiva de género
- Nivel socioeconómico
- Origen geográfico y diferencias en los flujos migratorios entre Madrid y Barcelona
- Diferencias lingüísticas casa-escuela
- Continuidad o discontinuidad respecto de la escolarización previa
- Si se trata de familias que llegaron a España en calidad de refugiados
- Si se trata de menores extranjeros no acompañados (MENA)
- Tipo de centro (público o privado concertado)

Análisis de prensa

Análisis de las notas de prensa de las secciones correspondientes a Madrid y Barcelona o Cataluña de periódicos generalistas a nivel estatal, desde principios del confinamiento hasta la actualidad, sobre educación y alumnado socialmente vulnerable, especialmente del alumnado inmigrante, durante la pandemia. El objetivo de este análisis es doble. Por una parte, se identifica el interés y debate suscitados a nivel mediático y social en relación con la situación del alumnado nacional de terceros países en España. Por la otra, se compensa la existencia únicamente de investigaciones de emergencia, de las cuáles la propia prensa se ha hecho eco, ante lo insólito de la situación sociosanitaria y educativa experimentada.

Entrevistas

La fuente básica de obtención de datos para este estudio prospectivo han sido las entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas a partir del guion que figura en el Anexo, elaborado en función de los principales debates detectados en análisis de prensa y en la investigación de emergencia existente realizada en los últimos meses, además del conocimiento previo sobre desigualdades educativas del alumnado de terceros países en España. Las entrevistas se han realizado con personal directivo del centro, que son los responsables de entrevistarse con las familias, gestionar la ubicación del alumnado en los cursos, niveles y dispositivos de apoyo, relacionarse con la administración competente; y también con profesorado con responsabilidades específicas en la atención directa al alumnado nacional de terceros países llegado a España en los últimos cinco años, como el profesorado especialista de aulas de enlace (Madrid) y aulas de acogida (Barcelona). Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma digital Zoom y fueron grabadas para facilitar su análisis. El objetivo de las entrevistas ha sido recoger las experiencias profesionales en relación con el alumnado

en general, y con el alumnado extranjero y sus familias, en particular, así como documentar las prácticas puestas en marcha por los distintos centros y sus profesionales para integrar a dicho alumnado en la vida del centro y facilitar su vinculación y continuidad escolar.

Perspectiva comparativa a nivel español e internacional

La posibilidad de comparar los resultados de esta investigación prospectiva con los de otras investigaciones preliminares existentes sobre la cuestión en España, si bien es necesariamente muy aproximativa, puede arrojar luz o identificar y confirmar tendencias sobre algunos puntos. En este caso, se trata de informes surgidos tanto de entidades no gubernamentales como de agencias públicas centradas en el estudio y monitorización de la situación de la juventud. El conocimiento de algunas iniciativas similares en el contexto europeo nos permite así mismo situar internacionalmente nuestros datos y reflexiones preliminares.

RESULTADOS

MEDIOS, ESCUELA Y PANDEMIA

Una de las consecuencias más relevantes de la pandemia para todos los Estados fue la necesidad de clausurar las escuelas durante la fase del confinamiento domiciliario. Así, debido a la crisis sanitaria, una de las funciones más definitorias del Estado del Bienestar quedaba en suspense ante la incapacidad del alumnado y del profesorado de acudir al centro de enseñanza correspondiente. Esta cuestión se convirtió en uno de los principales problemas de los países y, por lo tanto, en objeto de debate social en la arena pública y los medios de comunicación, recurriendo a menudo a los análisis de profesionales de la investigación en educación y a informes de entidades y organizaciones reconocidas sobre el tema. Las preocupaciones centrales reflejadas en los medios de comunicación españoles ante la nueva y repentina situación de suspensión de las clases presenciales se centraron principalmente en la brecha digital, el nivel socioeconómico de las familias, los recortes en educación y el alumnado más afectado por los efectos de la pandemia en la educación, cuestiones que trataremos a continuación. Como hemos podido observar, las especificidades del alumnado nacional de terceros países se han visto subsumida en dichas cuestiones centrales, y especialmente en la del alumnado más afectado por la crisis de la Covid-19⁷.

La brecha digital

Al ser eliminadas las clases presenciales y sustituirse por la comunicación virtual a través de Internet, el acceso a la red, las posibilidades de conectividad y los dispositivos disponibles se convirtieron en una importante problemática para poder llevar a cabo la actividad educativa, dado que no todo el alumnado

7. *El Diario de la Educación* (15 de mayo de 2020). Brechas digitales y educación inclusiva durante el Covid19. *El Diario de la Educación* [Debate]. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/15/debate-brechas-digitales-y-educacion-inclusiva-durante-el-covid19/>

dispone de los mismos medios y recursos para hacerlo. La prensa ha seguido los cambios en las directrices gubernamentales y ha alimentado el debate acerca de la brecha digital entre el alumnado. En un artículo de *El Periódico de Catalunya* publicado el 6 de abril de 2020,⁸ los sociólogos Bonal y González ya señalaban, en relación con las desigualdades destapadas por la pandemia, que «nunca antes hemos tenido la ocasión de ver tan claramente activarse el capital cultural y el capital social de las familias», y que en parte estas desigualdades se deben a la brecha digital. Para abordar las disparidades de las familias en cuanto al acceso a Internet y disponibilidad de dispositivos, el Ministerio de Educación y las comunidades se comprometieron a adquirir 500.000 tabletas y ordenadores para alumnado en situación vulnerable (Aunión y Romero, *El País*, 2020)⁹. Sin embargo, cinco meses después este medio millón de dispositivos no ha llegado al alumnado beneficiario, y la prensa se hizo eco de que estaban «perdidos en medio de un laberinto burocrático» (Lucas, *El País*, 2020)¹⁰. En cualquier caso, desde los medios de comunicación también se ha puesto el acento en el hecho de que las disparidades de la brecha digital son consecuencia de las desigualdades de los recursos, tanto económicos como culturales o de formación, de los que disponen las familias.

Nivel socioeconómico y cultural de las familias

Relacionando una menor conectividad con el nivel socioeconómico de la familia, la publicación *El Diari de l'Educació*¹¹ divulgó los resultados de una encuesta realizada en Cataluña a través de 600 llamadas telefónicas entre el 27 de abril y el 5 de mayo de 2020. En dicho artículo, publicado el 17 de noviembre de 2020, se señala que un 18% del alumnado vulnerable no se conecta con la escuela para seguir el curso a distancia, frente al 2,8% del alumnado general que tampoco lo hace. Del mismo modo, entre el alumnado general sólo un 3% tenía acceso a Internet únicamente a través del teléfono móvil en el hogar en el que pasó el confinamiento; mientras que entre el alumnado vulnerable esta cifra asciende hasta el 8,7%, y otro 4'6% del mismo no gozó de ningún tipo de conexión a Internet. Así, la brecha digital se presenta como la expresión de las desigualdades socioeconómicas de las familias en materia comunicativa y digital. En ese sentido, la prensa recogió el punto de vista de la psicóloga Elena Martín, quien señaló que el énfasis en el acceso a Internet y el reparto de dispositivos tendía a olvidar cuestiones de fondo «más difíciles de resolver porque tienen que ver con el capital cultural de determinadas familias, que les dificulta apoyar a sus hijos» (Aunión y Romero, *El País*, 2020). En esta misma línea, Bonal y

8. Bonal, X. y González, S. (6/4/2020). Confinamiento y efecto escuela. *El Periódico De Catalunya*. Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>

9. Aunión, J. A. y Romero, J. M. (6/9/2020). Educación: cómo reparar el destrizo. *El País*. Recuperado en: <https://elpais.com/ideas/2020-09-05/educacion-como-reparar-los-destrozos.html>

10. Lucas, B. (19/11/2020). ¿El fin del espejismo educativo de la era covid? *El País*. Recuperado en: https://elpais.com/sociedad/2020/11/16/actualidad/1605520352_256434.html

11. Saura, V. (17/11/2020). Un de cada cinc alumnes vulnerables va «desconnectar» durant el confinament. *El Diari de l'Educació*. Recuperado en: https://diarieducacio.cat/un-de-cada-cinc-alumnes-vulnerables-va-desconnectar-durant-el-confinament/?utm_source=Butllet%C3%AD+web&utm_campaign=4b151a99f3EMAIL_CAMPAIGN_2016_11_24_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_1792201920-4b151a99f3-145896877

González (2020) ya advirtieron en abril de que, si bien las clases medias se estaban adaptando rápidamente a la enseñanza en casa, las clases sociales más desfavorecidas que trabajan fuera de casa no cuentan con los medios, recursos o capacidades para ello. Señalaron que la pandemia ha contribuido a evidenciar que el principal problema se encuentra en la situación de las familias y en su capacidad desigual para enfrentar la educación de sus hijos e hijas en una situación como la actual. Y, además, la pandemia también ha puesto de manifiesto las respuestas desiguales que han ofrecido los centros escolares frente al cese de las clases presenciales, siendo la escuela «la única tabla de salvación de la exclusión social y de la reproducción de la pobreza». Así, la situación en la que se encuentra el sistema educativo, especialmente en relación con su capacidad para dar respuesta a la desigualdad del alumnado, también ha formado parte del debate público y mediático sobre los efectos de la pandemia en la educación.

Recortes en educación

Desde los medios de comunicación ha sido imposible obviar la situación actual del sistema educativo después de una década de recortes presupuestarios posterior a la crisis económica de 2008. En el caso de Cataluña, el periódico *Crónica Global*¹² señaló en un artículo el 11 de noviembre que la Generalitat de Catalunya invierte únicamente el 2,8% del PIB en educación, cuando la Ley de Educación de Cataluña estipula debe ser del 6%. Esa comunidad autónoma es la cuarta en toda España en la que el nivel de renta familiar más condiciona el rendimiento académico del alumnado, y en ella el alumnado más pobre repite curso tres veces más que el alumnado de con más recursos. Todo esto pone de manifiesto la falta de equidad en el sistema educativo catalán. Como explicó la diputada del Parlament catalán Esther Niubó en el artículo de *Crónica Global*, «Cataluña es pionera en abandono y segregación, pero estamos a la cola en inversión educativa», habiendo recortado el Govern catalán 700 millones de euros en educación en los últimos 10 años. Esto ha supuesto que en la actualidad sólo 300 centros educativos de los 2.987 que hay en Cataluña dispongan de ancho de fibra óptica adecuada, mientras que 1.230 centros públicos de 2.800 no tienen LAN-wifi. En cuanto al conjunto del Estado y como indicó *El País* (Aunión y Romero, *El País*, 2020), el sistema educativo español ha sufrido importantes recortes presupuestarios cercanos a los 10.000 millones de euros en los últimos años. Ante eso, una comisión del Congreso de los Diputados habló de reformar sectores públicos estratégicos como el de la educación, que han sido golpeados por los recortes y heridos de muerte con la pandemia. Expertos y expertas que se han pronunciado en los medios de comunicación han señalado las graves consecuencias de la disminución del gasto educativo, y el hecho de que las escuelas han tenido que enfrentar la excepcional crisis sanitaria encontrándose en una situación muy precaria en recursos para poder atender a su alumnado, y especialmente al más desfavorecido y afectado por la pandemia.

12. Cañizares, M. J. (13/11/2020). La escuela catalana deja de ser ascensor social. *Crónica Global*. Recuperado en: https://cronicaglobal.lespanol.com/vida/escuela-catalana-deja-ser-ascensor-social_406449_102.html



El alumnado más afectado

Haciéndose eco del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación, de la UNESCO, una nota de prensa de RTVE del 23 de junio de 2020¹³ alertaba sobre la mayor incidencia de los efectos de la pandemia a nivel global entre estudiantes mujeres, menores con discapacidad, con menos recursos económicos o de minorías étnicas. En cuanto al alumnado inmigrante, el artículo señala que «los estudiantes inmigrantes en los países más ricos se concentran en las mismas escuelas, lo que reduce sus posibilidades de éxito.» Esa misma cuestión en relación con España fue comentada en el periódico *El País* (Aunión y Romero, *El País*, 2020) por parte de Lucas Gortázar, especialista en educación del Banco Mundial, quien señaló que la incorporación masiva de alumnado inmigrante en muy poco tiempo, combinado con la crisis económica y los recortes, dificultan las reformas y modernización del sistema educativo, generando un agotamiento entre el profesorado, el alumnado y la sociedad en general.

En conclusión, y como hemos podido observar, a pesar de que la prensa ha prestado mucha atención a la educación en época de pandemia, en pocas ocasiones ha hecho referencia al alumnado inmigrante o a sus condiciones, y cuando lo ha hecho ha sido de forma subsumida a la falta de recursos por parte de las familias, a la situación general de los sectores de la población estudiantil más afectada o al reto que suponen para el sistema educativo del país, sin contemplar especialmente sus especificidades y necesidades. Durante la pandemia, el tratamiento que la prensa ha hecho de la inmigración se ha centrado en sus condiciones laborales, la regularización de las personas sin papeles, los cambios en el número de llegadas o en las remesas de dinero a los países de origen. Ese interés, sin embargo, ha afectado mucho menos a los hijos e hijas en edad escolar de esta inmigración, que han recibido una mucha menos atención mediática.

13. RTV.es y Agencias (23/6/2020). Los estudiantes pobres y las niñas, los más excluidos de la educación durante la pandemia, según la UNESCO. *RTVE Noticias*. Recuperado en: <https://www.rtve.es/noticias/20200623/unesco-exclusion-educacion-pandemia/2020880.shtml>

RESULTADOS: CENTROS, PROFESORADO, FAMILIAS Y ADMINISTRACIÓN

Aunque en este informe se ha priorizado el análisis pormenorizado de la sección de resultados correspondiente al impacto de la tecnología en la educación durante el confinamiento, es necesario apuntar las tendencias identificadas en todos los centros de la muestra respecto a otros impactos que han transformado el contexto educativo y, en especial, que afectan al profesorado y a sus herramientas y recursos para atender adecuadamente al alumnado de terceros países y a sus familias.

1. Centros y profesorado

1.1. Mayor impacto de las dimensiones y transiciones

Se han revelado de manera evidente las diferencias entre los centros según sus dimensiones por lo que respecta a la complejidad de su gestión, y se han agudizado los riesgos de abandono escolar en las transiciones de etapa educativa. Ante los retos planteados por la pandemia y el confinamiento, así como el retorno a la educación semipresencial del curso 2020-21, la escuela concertada que escolariza alumnado de sectores sociales de rentas medias y bajas está en mejores condiciones de activar y mantener un contacto continuado con el alumnado y las familias. A esta ventaja diferencial debida a sus dimensiones (número de líneas y número de alumnado), se añade la nada despreciable posibilidad de suavizar la transición entre etapas educativas, al menos entre primaria y ESO y, a menudo, también entre ESO y estudios postobligatorios. Estas y otras razones aduce el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para ir convirtiendo antiguos centros de secundaria de alta complejidad (con porcentajes altos de alumnado extranjero, nuevas incorporaciones a lo largo de curso y presencia importante de alumnado gitano) en los llamados «institutos-escuela». Muchas de las acciones de gestión de proximidad identificadas en los tres centros concertados de Madrid se replican en dos centros públicos de Barcelona, precisamente en el centro B3 de Barcelona. La capacidad de reacción de estos centros, evitando en parte la desconexión del alumnado, se ha visto facilitada por estos rasgos comunes: dimensiones y transiciones educativas dentro del mismo centro.

1.2. Entre la profesión, la vocación y el compromiso social

La existencia de un proyecto y un *ethos* escolar ha resultado así mismo clave, con las limitaciones tecnológicas que veremos, a la hora de hacer frente al riesgo de desvinculación escolar que ha conllevado y conlleva el confinamiento y la escolarización semipresencial. Los testimonios de los centros de Madrid ratifican lo observado por el equipo en la investigación previa en curso en Barcelona: una parte importante del profesorado ha descubierto la interrelación de las dimensiones de la vinculación escolar (cognitiva, emocional y de comportamiento) en la práctica al tener que reorganizar su labor a través del contacto individual y personalizado. Esto además ha incidido en muchos casos inesperados en un aumento de la percepción de apoyo docente, que la investigación señala como el factor clave frente al abandono escolar. Tanto en

Madrid como en Barcelona, los centros relatan cómo las familias han acudido al profesorado como único punto de apoyo de proximidad para realizar consultas más allá de temas educativos relacionados con sus hijos e hijas. En muchos casos, el centro ha sido el referente más importante para las familias extranjeras con menos red social.

2. Familias; Administración educativa

2.1. Aspiraciones educativas vs movilidad descendente

Los centros también constatan como el cierre de las escuelas y el retorno a una escolarización semipresencial agrava la frustración del proyecto migratorio familiar ante la imposibilidad de acceder plenamente a la escuela, la institución clave para la integración de sus hijos e hijas. La precarización extrema experimentada por muchas familias a causa de la pandemia¹⁴, tanto las de origen nacional como las de origen extranjero, se ha visto por primera vez descompensada por una institución que, a pesar de haber sufrido importantes recortes en personal, infraestructuras y programas, ha sido la que se ha mantenido en todo momento en sus difíciles trayectorias de asentamiento e incorporación a nivel legal, laboral y económico. Más allá de intentar revertir la grave afectación a la educación formal durante esta etapa, la función social de la escuela debe ser reconsiderada como parte central en la recuperación poscrisis por estas razones.

2.2. Sin plan específico para el alumnado de terceros países

Como ya advertíamos en la Introducción de este informe y en los resultados de la sección anterior, lo más sorprendente durante los meses de confinamiento, vacaciones escolares y nuevo inicio de un curso con importantes restricciones es la invisibilidad de la situación específica del alumnado lógicamente más afectado: sin conocimiento de la lengua vehicular y con desfase curricular en situación pre-Covid-19. A través de los testimonios de los centros en ambas CCAA, además de la grave reducción de los recursos y dispositivos de atención específica a las necesidades del alumnado de terceros países durante los años anteriores al inicio de la recuperación económica, desde la declaración de la pandemia se constata una ausencia total de respuesta política a nivel metodológico, técnico y de recursos dirigidos a ellos desde las autoridades educativas autonómicas y estatales.

14. El informe por el Observatori Català de la Joventut (2020) sobre pandemia y desigualdad realizado a partir de entrevistas a personas expertas con la participación de este equipo recuerda la pérdida súbita de empleo e ingresos entre amplios sectores de la población que habían logrado estabilizar su supervivencia, por ejemplo, en el caso de las familias filipinas en el servicio doméstico y las familias gitanas dedicadas a la venta ambulante. En otros casos, se ha producido un aumento de irregularidad sobrevenida, o bien de sobrerrepresentación de las familias del alumnado de terceros países en los llamados empleos esenciales, que han experimentado una intensificación horaria y una persistente precariedad laboral. Este impacto se ha hecho notar de forma clara en muchas familias de los centros educativos de la muestra.

RESULTADOS: TECNOLOGÍA, ESCUELA Y CONFINAMIENTO

Con la crisis sanitaria por el virus de la Covid-19 a nivel global, España decretó el estado de alarma y el confinamiento domiciliario de la totalidad de la población desde el 13 de marzo hasta el 20 de junio de 2020. Durante este tiempo, más de tres meses, fueron suspendidas las clases presenciales en todos los centros de enseñanza del país. Así, Internet y las herramientas digitales se convirtieron en la única posibilidad para seguir con el curso a través de clases virtuales u otras formas de mantener la actividad académica. Esta nueva y repentina forma de llevar a cabo la enseñanza y la función educativa de la escuela afectó a la totalidad del alumnado, pero con algunas especificidades en función de diversas variables, como el origen, la clase social o el sexo. Así pues, expondremos la situación del alumnado de terceros países durante el confinamiento descrita por el profesorado entrevistado en relación con la situación del resto del alumnado, es decir, el alumnado nacional español.

1. Confinamiento y medio digital

La primera cuestión a examinar que ha configurado en gran medida las experiencias educativas digitales del alumnado, tanto nacional español como nacional de terceros países en España, durante el confinamiento se refiere a la relación de su entorno escolar y familiar con las TIC y la esfera digital.

1.1. La relación entre la escuela y la TIC

En el caso de las escuelas, se ha observado una importante diversidad en la relación que, previamente a la pandemia, tenía cada centro con las TIC, como el conocimiento y empleo de las herramientas digitales, el uso de dispositivos o la formación del profesorado. En algunos casos los centros ya tenían varios años de experiencia trabajando en el entorno digital. Esta diversidad se ha observado independientemente de la titularidad del centro, de la zona en la que se ubica, así como de su composición social. En algunos casos ya se habían puesto en marcha proyectos integrales combinando clases presenciales y virtuales. En el instituto B2, la coordinadora pedagógica resaltaba *«esto nos ha salvado las primeras semanas y nos ha permitido dedicar tiempo a prepararnos para la segunda fase del confinamiento para avanzar materia. Los nuestros ya están acostumbrados a trabajar semanalmente con tareas en Google Classroom en todas las asignaturas, pero esto fue decisión de la dirección con el programa de autonomía de centro hace dos años... ¡una casualidad que optáramos por formarnos en TIC!»*. En cambio, en otros las competencias digitales tanto del profesorado como del alumnado eran más bien bajas, como pudimos constatar. Así se lamentaba la jefa de estudios del instituto B1, un centro de alta complejidad en un barrio marginal del cinturón de Barcelona: *«nuestros alumnos no saben ni escribir un email, y muchos de los profesores que vienen nuevos cada año no tienen ninguna formación o se declaran objetores a las NTIC, era impensable plantearlo como centro, y ahora...»*. Esa brecha digital entre centros educativos ha llamado menos la atención de los medios, a pesar de ser consecuencia de la dejadez de las autoridades competentes que incluso desmantelaron programas innovadores

relativos a la digitalización educativa, que la brecha digital producto de la desigualdad socioeconómica de las familias. En Cataluña, el Departament d'Educació ha ido trasladando la decisión de digitalizar el centro a los equipos directivos de cada centro, lo que ha repercutido también en la falta de mantenimiento y garantía de infraestructura de todo el alumnado, repercutiendo tanto en una desigual calidad como en una grave inequidad entre centros que siempre afecta a los entornos más vulnerables.

La escuela M3, concertada, ya trabajaba con Google Classroom en clase anteriormente, por lo que el alumnado ya tenía conocimientos y habilidades en ese sentido. Es también el caso del centro M1, el director del cual declaró que los alumnos y alumnas *«[tienen] su cuenta y trabajan en el entorno Google»*, y que el profesorado tiene formación en el uso de las herramientas de dicha plataforma. Ese mismo centro lleva también un tiempo familiarizando al alumnado con el uso del Chromebook, un tipo de portátiles normalmente de gama baja y más económicos cuyo funcionamiento se basa en un sistema operativo de Google. La escuela M2, otra concertada del barrio de Carabanchel, hace ya cinco años que tiene implantado el uso del Chromebook, desde 5º de primaria hasta 2º de bachillerato. Y también en este caso, el profesorado lleva años recibiendo alfabetización digital, sabiéndose manejar en el entorno Google. Se empezó a formar al profesorado el año anterior a la incorporación del Chromebook, y se ha seguido formando desde entonces, tanto interna como externamente. Como dijo una profesora de la escuela, al llegar nuevos profesores y profesoras, también en el caso de las llegadas a raíz de la crisis de la Covid-19, *«lo primero que se hace es darles una pequeña formación sobre las herramientas digitales, la plataforma de comunicación con las familias que usa la escuela, sobre las cosas básicas de Google... La gente que viene nueva ya sabe manejar Gmail, Drive... Por las cuentas personales, ya saben. Y si no, formamos, dando el tiempo necesario y ayudando. Esta parte no está siendo difícil. Al principio se formaba a profesores y alumnos a la vez, ahora a veces incluso el alumno le dice al profesor cómo hacer algo, con total normalidad y tranquilidad. Los profesores que han entrado nuevos ya saben, y en ningún caso es que si no lo sabes no entras o tienes que saberlo para mañana. Si no saben van aprendiendo poco a poco»*. Este caso constituye un buen ejemplo de aprendizaje mutuo e intercambio de conocimientos entre profesorado y alumnado en materia digital y comunicativa.

Sin embargo, en otros casos el centro tuvo que adaptarse rápidamente a la nueva situación durante el mismo mes de marzo de 2020. Es el caso del centro público M4, en el cual *«pocos días antes [del confinamiento] hubo una reunión para dar nociones básicas de aulas virtuales»*, como contó una de sus profesoras. El director del centro convocó dicha reunión debido a que el uso de aulas virtuales había sido esporádico hasta entonces. Únicamente el profesorado de la asignatura de tecnología las utilizaba. Precisamente, esa primera formación básica y creación de aulas virtuales corrieron a cargo de ese profesorado de tecnología del centro, ya que en aquel momento los centros de recursos y formación del profesorado estaban cerrados, y las aulas virtuales no podían ser abiertas al margen de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Desde la administración no se aconsejaba en enseñanza secundaria ninguna plataforma que no fuera institucional, como Google Classroom, aunque hubo centros que al final lo utilizaban. Pero la plataforma EducaMadrid no funcionaba bien, y el profesorado tuvo que utilizar correos no institucionales. No fue hasta después de Semana Santa que se empezó a dar formación *online* sobre

aulas virtuales, se actualizó EducaMadrid y mejoró su funcionamiento. A pesar de todos los inconvenientes iniciales, el uso de esas aulas virtuales por parte del profesorado del centro M4 fue masivo durante el confinamiento. Y si bien algunos miembros de profesorado utilizaron el correo electrónico para enviar material al alumnado debido a que no se sentían cómodos o no se manejaban con las aulas virtuales, de las 70 personas que forman el claustro del centro, 65 utilizaron aulas virtuales, con mayor o menor capacidad o agilidad.

Esa misma profesora del centro M4 manifestó que el principal y más amplio problema que tuvieron para enfrentar el confinamiento no fue tanto la alfabetización digital del profesorado como el acceso del alumnado a recursos digitales como dispositivos electrónicos y conectividad a la red. Para los cursos más altos, 4º de la ESO y 2º de bachillerato, la Comunidad de Madrid mandó *tablets* para quienes lo necesitaran; mientras que en los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO y 1º de bachillerato había también una demanda de dispositivos, pero nunca les llegaron. Dichos dispositivos eran entregados en préstamo y al terminar el curso debían ser devueltos a la escuela para que los volviera a repartir en el curso siguiente. En cuanto al uso de dispositivos y la conectividad de la que disponía el alumnado, el centro recogió información durante el confinamiento. En el caso de esta profesora, atendió a unas 189 familias que no disponían de conectividad, sobre todo en el caso de familias desfavorecidas. Pero otras familias en mejor situación también presentaron problemas de acceso a la red.

En el caso de otros centros, como los concertados M1 y M2 y los públicos B2 y B3, la misma escuela proporcionó los dispositivos electrónicos pertinentes, especialmente Chromebooks, al alumnado. En el centro M1, unos 60 alumnos y alumnas de 200 no disponían de dispositivos para poder seguir con las clases, y se consiguieron gracias al AMPA. En el M2, para el caso del alumnado cuyas familias no pueden adquirir un Chromebook por problemas económicos, disponen de un fondo social del colegio a través de la fundación a la que pertenece. Además, profesorado en activo o jubilado se dedicó a solicitar y pedir recursos y donativos para becar al alumnado con más dificultades. De este modo se pudo adelantar el pago de ordenadores, o se dieron en préstamo ordenadores adquiridos para el fondo, pero también para facilitar otro tipo de recursos más urgentes, como comida o ropa. Así pues, la disponibilidad de dispositivos por parte del centro también fue muy importante a la hora de poder dotar al alumnado de los aparatos necesarios para poder seguir las clases desde sus casas durante el confinamiento. Desde el centro B3 se movilizó a la red de entidades y comercios del barrio para aportar 40 *tablets* a alumnado que carecía totalmente de dispositivos, pero también bolsas semanales de comida para las familias.

1.2. El esfuerzo del profesorado

El caso del fondo social de la escuela M2 es un ejemplo relevante del gran esfuerzo que el profesorado de todos los centros, concertados o públicos, ha realizado para sortear los múltiples problemas que iban apareciendo. En este caso, el fondo social becó conexiones a Internet, y el profesorado buscó a otras familias para que donaran ordenadores para dárselos a quienes más lo necesitaban, como por ejemplo a algunos alumnos y alumnas del aula enlace que no tenían como seguir las clases. Como expresó la profesora, incluso fueron puerta por puerta a llevar ordenadores a las familias. En todos los centros, el

profesorado movilizó todos los recursos materiales disponibles, del centro e incluso personales, para proveer de dispositivos digitales y conexión a Internet a quienes no disponían de ello. La escuela M3 inició una campaña llevada a cabo por el profesorado para pedir ayuda a familiares y amistades, adoptando la filosofía del *crowdfunding*. Pero los recursos económicos disponibles no sólo se invirtieron en dispositivos y conexión, sino también en alimentación para el alumnado, como fue el caso de la iniciativa del Bocadillo Solidario del centro público M4, y de sus familias. El profesorado también realizó un seguimiento y acompañamiento a las familias. En ese sentido, por ejemplo, el centro M3 contactaba casi a diario con un alto porcentaje de las familias, con el objetivo de que la menor cantidad de alumnado posible se desvinculara del centro, contactando con ellas incluso a través de redes sociales virtuales como Facebook cuando no respondían al teléfono.

Una vez el alumnado estuvo, en mayor o menor medida, proveído de los dispositivos electrónicos necesarios y de algún tipo de conexión a Internet gracias al esfuerzo del profesorado, ese siguió realizando la tarea esencial de impartir clase en una situación nueva para toda la comunidad educativa. Como explicó personal docente de la escuela M3, Google Classroom funcionó gracias a mucho esfuerzo del profesorado. En el caso del centro M1, desde la dirección se marcaron los mínimos necesarios a llevar a cabo en la actividad docente *online*, de acuerdo con la formación de cada profesor o profesora, dejando a su elección si quería realizar actividades educativas *online* extras. Según informó el director, ese centro *«ha recibido muchas felicitaciones por parte de las familias. Están contentos porque ha sido con los medios de los que disponíamos, y a que el profesor ya trabajaba digitalmente de antes»*.

El profesorado en su conjunto fue sometido a un importante sobreesfuerzo no sólo procurando que su alumnado dispusiera de los medios digitales necesarios, sino también acelerando la coordinación de la docencia *online*, preocupándose de la situación del alumnado y de sus familias, de la preparación y creación de materiales para las clases *online* y trabajando fuera de sus horarios, mientras se les acumulaba un gran volumen correcciones que no había sido previsto. Todo ello, como no podía ser de otro modo, hizo mella en el profesorado, que como es imprescindible recordar, estaba sometido a las mismas problemáticas laborales, económicas, familiares y sanitarias que sufrió el conjunto de la sociedad. La coincidencia es unánime en todos los centros.

1.3. Prácticas docentes adaptadas al confinamiento

Para poder impartir clase de forma virtual a lo largo del confinamiento, los centros pusieron en práctica todas las estrategias a su alcance para que el alumnado no quedara atrás, adaptando la docencia al contexto digital. Por ejemplo, como expresó el director de la escuela M1, se dio *«clase a través de presentaciones, Google Classroom, formularios...»* La escuela ya se organizó en marzo para que el alumnado estuviera conectado al centro todas las horas de clase durante el confinamiento, en horario normalizado. La escuela M2, por su parte, empleó como herramienta el sitio *web* del colegio, en donde el profesor del aula enlace subía vídeos de YouTube en los que se centraban *«en los aspectos esenciales e iniciales del idioma distribuido en varios apartados: comunicación, matemáticas, lectura...»* Este sistema le permitía al alumnado acceder en cualquier momento a dichos contenidos, algo necesario debido

a que a menudo tenían que acceder a Internet a través de dispositivos que quizás no eran de uso exclusivo de ellos o ellas, ya que eran usados por parte de otros hermanos y hermanas, o bien los mismos padres y madres si tenían que teletrabajar. Los materiales, el diseño didáctico o el montaje del contenido digital fue todo hecho por el profesor, siendo material didáctico original para evitar problemas de *copyright*. En esa escuela, como en el resto, los teléfonos móviles han sido también un recurso para dar clase, sirviendo para mandar fotografías de los deberes a través de programas de mensajería instantánea o incluso, como se ha informado desde el centro M3, se llegó a dar clase «con llamadas por teléfono con el niño escribiendo mientras el profesor le explicaba», consiguiendo así un «contacto personal e individualizado para que no se quedaran tan atrás como se podrían haber quedado». Esta misma práctica se identificó también en los centros B1 y B3. En este último, el equipo directivo señaló alguna problemática singular como es el caso de una alumna gitana cuyo padre le prohibió formar parte del grupo de WhatsApp de su curso para compartir y comentar tareas, de manera que fue el propio padre quien constaba en el chat y trasladaba tareas o consultas de su hija a compañeras y compañeros. Es necesario reseñar que la vuelta a las aulas también está teniendo una afectación especialmente grave en el absentismo del alumnado gitano, según los testimonios de todos los centros de Madrid y Barcelona, incluso en aquellos que habían logrado superarlo antes de la pandemia.

La adaptación de las prácticas docentes al contexto digital, sin embargo, no se ha limitado a los meses de confinamiento. Con el curso 2020-2021, encontrándose la crisis sanitaria todavía en una situación crítica, los centros han continuado readaptándose, manteniendo clases y actividades virtuales y combinándolas con clases presenciales en algunos cursos y en función de sus necesidades específicas. Es el caso de los centros M1 o M4, donde el alumnado está yendo a clase de forma semipresencial unas horas por las mañanas en días alternos. Así pues, debido a que las clases no han vuelto a la normalidad anterior al mes de marzo de 2020, los problemas relativos al acceso a Internet o la disponibilidad de dispositivos electrónicos siguen persistiendo, por lo que la escuela M3 ha conseguido llevar a cabo un proyecto que financiará la adquisición de 30 ordenadores por parte del centro para uso de los alumnos y alumnas de 4º de la ESO que están asistiendo a clase de forma semipresencial y no disponen de uno. En cuanto al alumnado nacional de terceros países del aula de enlace de la escuela M2, se ha intentado aliviar el impacto de la situación haciendo que acudan todos los días al centro, ya que como señaló su profesor se trata de un alumnado que necesita clases presenciales para integrarse en el entorno escolar, y aprender idioma en aquellos casos en los que todavía no lo dominan.

1.4. La Relación de las familias con las TIC

Si bien la relación de cada escuela con las TIC y el entorno digital ha tenido un gran peso en el impacto del confinamiento en el conjunto del alumnado, no menos importante ha sido la relación que las familias tenían con las herramientas y dispositivos digitales o el acceso a Internet. De hecho, como hemos visto, buena parte de los problemas que los centros tuvieron que enfrentar a la hora de seguir con las clases de forma virtual se derivaron de la falta de recursos en materia digital y comunicativa de las familias del alumnado. Los equipos directivos de centros situados en barrios empobrecidos tuvieron plena conciencia de la situación económica de las familias de su alumnado,

con escasos ingresos, a veces procedentes de las pensiones de jubilación de abuelos y abuelas, así como del hecho de que tenían problemas más urgentes que los de tipo educativo o digital. Pero los centros ubicados en zonas con mejor situación económica también se experimentó la angustia e incertidumbre causadas por la crisis sanitaria y el aislamiento, aunque esas familias se vieran menos afectadas por la brecha digital que tanta desigualdad supuso entre el alumnado a la hora de enfrentar las clases de forma virtual.

Si bien el centro B3 comparaba algunas de dificultades con sectores de la población de origen nacional constatando una mayor práctica por parte del alumnado de origen extranjero y sus familias en los usos de las TIC, sobre todo las procedentes de la India y Paquistán debido al intercambio frecuente de mensajes, fotografías y documentos con sus familiares en los países de origen, el impacto económico se agudizó. Como indicó el director de la escuela M1, muchas de las familias de los alumnos y alumnas, especialmente las de origen inmigrante, dejaron de tener ingresos, ya fuera porque estaban en una situación laboral sujeta a un ERTE, o bien se dedicaban al cuidado de mayores o a la limpieza o cobraban «en negro», siendo todo ello una dificultad añadida a la situación general. Así, la precariedad laboral y socioeconómica de estas familias suponía unas peores condiciones de conectividad a Internet, a datos móviles y menor disponibilidad de dispositivos. Ante las situaciones en las que las familias tenían unos recursos digitales más limitados, los centros distribuyeron dispositivos a través de autoridades locales, como hemos señalado, pero en algunos casos también tuvieron que proveer al alumnado de material escolar básico, como libretas o bolígrafos, mientras que el alumnado de zonas con mayor seguridad económica disponía de tecnología digital de última generación. El centro B2 señaló estas enormes diferencias entre su alumnado.

Entre el alumnado de la escuela M3, un 60% no disponía de ordenador, y en algunos casos la única conexión de la que disponían eran datos móviles, que a menudo ya habían consumido el día 5 de cada mes, por lo que ya no podían volver a conectarse. En muchos casos el teléfono móvil sirvió como último recurso. Como expresó una de las profesoras del centro, *«en secundaria quisimos que todos estuvieran conectados, seguir un poco con las clases... Vimos que era imposible. La mayoría tiene móvil y muchos no tienen ni conexión. Entonces funcionábamos un poco hasta por WhatsApp. (...) Tenemos un porcentaje alto de alumnos sin dispositivo, y la mayoría era el móvil simplemente. Con lo cual para trabajar se hacía muy difícil y costoso. A pesar de esto sí que había alumnos que con el móvil son muy virtuosos y van sacando las cosas»*. También en el centro M4 una mayor parte del alumnado carecía de ordenador –unas 189 familias– y utilizaba el móvil, a pesar de no disponer de datos ilimitados ni suficientes. Sin embargo, esto presentaba muchas limitaciones, ya que las aulas virtuales eran más complicadas de realizar a través de ese dispositivo. Debido a esto hubo muchas dificultades para llevar a cabo debidamente las aulas virtuales. Finalmente, se entregó la documentación en papel a unas 30 familias del barrio, muchas de ellas inmigrantes, y a otras familias gitanas de la Cañada Real que carecen de alfabetización digital y no usan correo electrónico. Eso también les excluía de las reuniones virtuales de padres y madres, que se realizaron a través del programa Robles de la Comunidad de Madrid. Una de las profesoras de centro que se dedica a la atención social de esas familias explicó que ella misma tuvo que realizar muchos de los trámites burocráticos de forma presencial con las familias, ya que no tenían los conocimientos necesarios para hacerlo.

Otro de los aspectos soslayados por los medios al llamar la atención sobre las problemáticas del confinamiento educativo vas más allá de la docencia, pero resulta igualmente preocupante, especialmente para aquellas familias menos familiarizadas no solo con las TIC sino con el funcionamiento del sistema educativo y, en particular, la gestión de las transiciones entre etapas educativas. El profesorado entrevistado del centro M3 también hizo hincapié en las dificultades para las familias con unas relaciones más problemáticas con las TIC para realizar las matriculaciones *online*, cosa que se intentó solventar a través de llamadas telefónicas. Pero más allá de esto, criticaron también las dificultades añadidas de la trama burocrática y administrativa, llegando a dar citas cuando ya se habían cerrado los plazos de inscripción. Sin embargo, y como nota positiva, la atención y el seguimiento que el personal de los centros de enseñanza ha realizado para con las familias en situaciones más vulnerables durante el confinamiento ha supuesto importantes mejoras en la relación con ellas. Como explicó una profesora de ese mismo centro, *«durante el confinamiento, hemos visto que a las familias sí les importa el tema de los estudios. Nos propusimos contactar con las familias una vez a la semana. Al estar en casa vimos que les importa y vemos que quieren que sus hijos trabajen. Querían que estuvieran, buscaban la forma de ayudar, a su nivel, en los estudios. Más familias ahora quieren estar en el consejo escolar, como agradeciendo el acompañamiento y ofreciendo su participación. Ha cambiado la relación y lo valoran positivamente. Ha llevado a otro nivel la relación entre la familia y escuela, porque se les ha tendido la mano, ya sea para darles leche o lo que fuera. Se han sentido escuchadas y atendidas»*. Ese esfuerzo espontáneo por parte del profesorado de la mayoría de los centros por mantener un contacto telefónico personalizado con el alumnado, preocupándose de cómo estaban y de cómo estaban viviendo la situación sus familias, compartiendo con ellas el sentimiento generalizado de incertidumbre, generó en éstas una grata sorpresa e ilusión, además de mucho agradecimiento. El profesorado entrevistado en casi todos los centros de Madrid y Barcelona destacaron este aspecto, constatando su impacto en el mantenimiento de la vinculación escolar, factor clave que señala la investigación en la retención del alumnado en el sistema educativo más allá de la educación obligatoria.

2. TIC y diferencias entre chicos y chicas

Si los centros educativos y las familias tienen, en cada caso, unas relaciones específicas con las TIC y la esfera digital que han configurado las experiencias escolares del alumnado durante el confinamiento, cabe decir que el mismo alumnado tiene también su propia relación con las herramientas y dispositivos digitales, y con Internet en general. Así, el uso de las TIC y el consumo de productos audiovisuales por parte de chicos y chicas ya desde antes de la pandemia han tenido sus propias repercusiones en los efectos del confinamiento en el campo educativo, siendo éstas muy relevantes. Dichos efectos guardan una estrecha relación con la socialización audiovisual diferencial en función del sexo entre adolescentes y jóvenes. Como ha puesto de manifiesto las investigaciones en ese campo (por ejemplo, Viñals Blanco, Abad Galzacorta y Aguilar Gutiérrez, 2014), los chicos consumen videojuegos en mucha mayor medida que las chicas, mientras que las redes sociales virtuales como Instagram se han convertido, tanto para unos como para otras, en una de sus principales formas de comunicación y ocio digitales.



2.1. Interferencias del ocio digital entre ellos

La práctica totalidad de los centros entrevistados, tanto de Madrid como en Barcelona, ha expresado que durante el confinamiento detectaron importantes diferencias de conectividad entre chicos y chicas, debidas concretamente a las interferencias en el seguimiento el curso que produjo el ocio digital de los videojuegos. *«Los chicos se han perdido mucho con los videojuegos. (...) Pasaban más tiempo con el ordenador por los videojuegos. Ha habido familias con niños varones a los que los datos se les acababan mucho antes porque los niños se conectaban para jugar a videojuegos»*, explicó la profesora del centro M4. En esa misma línea se expresaron desde el centro M3 sobre la cuestión: *«Durante el confinamiento el tema se agravó por estar en casa con más videojuegos. No se conectaban a clase porque estaban jugando. Las chicas sí se conectaban»*. Añadieron también que se trata a menudo de videojuegos de acción, guerra o violencia, como el *League of Legends* o el *Fortnite*, normalmente pensados para jóvenes de mayor edad, pero a los que han visto jugar a alumnos más pequeños, incluso de educación infantil, aunque es algo mucho más habitual en la secundaria.

Esa tendencia ha sido generalizada entre el alumnado masculino, por encima de nacionalidades, clases sociales o comunidades autónomas. En la escuela M2 se detectó también entre el alumnado masculino nacional de terceros países, explicando que no ven diferencias en ese sentido entre ellos y el alumnado masculino en general, y que juegan a los mismos juegos, tratándose de algo muy globalizado. Igualmente es generalizado el uso de redes sociales virtuales, también entre las chicas, siendo especialmente populares Instagram y últimamente Tik Tok. Ambas formas de ocio y comunicación digitales, videojuegos y redes sociales, no sólo interfirieron con el desarrollo curso 2019-2020 durante el confinamiento, sino que su impacto ha ido más allá, generando nuevas problemáticas para el curso 2020-2021, como veremos más adelante.

2.2. Mayor seguimiento por parte de ellas

También ha sido general entre todos los centros entrevistados la observación de que las chicas estuvieron más conectadas al centro durante el confinamiento, asistiendo en mayor medida a las clases *online*. Una profesora del centro M3 manifestó que *«una chica hasta se conectaba desde Filipinas para seguir el curso (...) Las chicas en general son más trabajadoras, se esfuerzan más, se lo toman más en serio. Los chicos menos, les cuesta más la adaptación, están muy enganchados a los videojuegos, que las chicas no»*. Igualmente, desde el M4, la profesora dijo también que *«en general lo que hemos visto es que las chicas han sido más trabajadoras. A nivel de aprobar ha estado equivalente, porque durante el confinamiento se facilitó el aprobado. El problema ha sido ahora»*, señalando también las consecuencias del confinamiento para el presente curso académico en cuanto al rendimiento escolar. En el centro M1 tampoco notaron que bajara el rendimiento de las chicas, si bien es cierto que *«aunque hicieran poco pasaban de curso»*, como se ha comentado desde el centro. Pero, aun así, los chicos se desvincularon más. El director de ese mismo centro expresó que esta tendencia es también generalizada entre el alumnado, al margen de su origen nacional. Entre el alumnado chino, por ejemplo, ellas fueron más aplicadas que ellos. En el resto de las nacionalidades dijo que *«ellas casi siempre mejor, pese a tener que cuidar a los hermanos pequeños en algunas ocasiones»*. En el centro B4, un centro donde el alumnado de terceros países es mayoritariamente latinoamericano, la jefa de estudios de ESO señaló las conversaciones con algunas madres sobre esta carga desigual entre chicos y chicas adolescentes, en detrimento de las chicas que, sin embargo, las madres naturalizaban tanto como lamentaban.

Si bien el seguimiento de las clases virtuales durante el confinamiento ha sido superior entre el alumnado femenino, en gran medida por su mucho menor consumo de videojuegos, también se ha señalado que *«las chicas están más enganchadas al Insta[gram], ya antes de la pandemia y desde 6º de primaria»*, como comentaba una profesora de la escuela M3 y coincidiendo con otros centros, cosa que se agravó en el confinamiento, como han podido observar con la vuelta parcial a las aulas en el presente curso escolar. Algunas tutoras han comentado que en los dispositivos de niños y niñas de 5º de primaria puede verse que tienen usuarios en todas las redes sociales, que *«igual no te saben configurar un mail, pero tienen cuentas en todo lo habido y para haber»*. Durante el confinamiento ese mismo centro empleó una herramienta en que monitoriza los ordenadores del alumnado durante la clase, y pudieron ver que especialmente las chicas de 12, 13 o 14 subían a las redes sociales contenido sexualmente comprometido de sí mismas, y en menor medida los chicos, entre quienes también se detectó el consumo de pornografía.

2.3. Aumento de la desvinculación escolar de chicas latinas

En el centro público M4 se observó una tendencia específica entre chicas de origen latino que, si bien no deja de ser minoritaria, es destacable debido al incremento de casos que se ha producido en el actual curso escolar. Según apuntó la profesora entrevistada, algunas de esas niñas latinas de los primeros cursos de secundaria tuvieron dificultades durante el confinamiento para mantenerse vinculadas al centro. Pero más allá de eso, explica que *«ha habido que hacer varias derivaciones al proyecto ASPA (proyecto de*

educación social de calle para chicos y chicas en riesgo) *con la sensación de que algunas se están conectando con grupos de bandas latinas, en casos puntuales, pero el porcentaje se ha duplicado. Con 25 años que he trabajado de profesora, me ha encontrado con 2 o 3 casos de alumnas así. De repente, este año tengo 6 o 7. La educadora de ASPA lo relaciona con el COVID por haber estado en situaciones complicadas durante el confinamiento y de mayor desfavorecimiento económico, como si a la vuelta del confinamiento, al empezar a liberarse en junio y julio, se hubiera producido una explosión... [Se trata de] cosas muy significativas. Niñas de 13 o 14 que decían a su madre que les dieran el permiso para ir a vivir con gente de 18. Me ha parecido un agravamiento de la situación que, aunque sea residual, es importante porque se ha duplicado. Igual que el enganche a los videojuegos».* Así pues, a juzgar por lo expresado por dicha profesora, las chicas de origen latino podrían estar siendo más vulnerables a una mayor desvinculación escolar respecto de chicas de otras nacionalidades, saliendo del sistema educativo para establecer relaciones sociales en otros ambientes, a veces relacionados con la delincuencia juvenil organizada en bandas.

3. TIC y alumnado de terceras nacionalidades

Los efectos de la crisis de la Covid-19 y el confinamiento en el alumnado nacional de terceros países en España no dista mucho de los efectos que ha sufrido el resto del alumnado, y en general expresan las mismas problemáticas, aunque a menudo lo hacen en mayor grado debido a su situación de mayor vulnerabilidad social y económica. La cuestión más específica de ese segmento del alumnado en relación con su vinculación o desvinculación escolar durante al confinamiento ha sido la cuestión aprendizaje del idioma.

3.1. Familias más vulnerables

Las familias inmigrantes de terceras nacionalidades han sufrido una mayor falta de acceso a los recursos y herramientas digitales, lo cual es consecuencia directa de su mayor vulnerabilidad social, cosa que comparten con otras familias de origen nacional. Como expresó la profesora del centro M4, entre las familias con mayor vulnerabilidad social, y por tanto con un menor acceso a recursos y herramientas digitales, las familias inmigrantes están sobrerrepresentadas, encontrándose en una situación en la que no tenían ordenador o no disponían de suficiente conectividad, sufriendo en mayor grado los problemas generales que hemos expuesto derivados de la actividad escolar *online* durante el confinamiento.

Esa misma profesora señaló que las familias de origen latino, que constituyen el grueso de las familias inmigrantes del alumnado de terceras nacionalidades en Madrid, *«muchas veces tienen menos control de los horarios por el tema del trabajo, de tener horarios de trabajo más amplios que les permite a veces menos control de los horarios de los niños. Sobre todo, porque empiezan a trabajar antes y los niños se quedan en casa. Eso se ve más en familias latinas, y sí que hay un porcentaje alto, por el porcentaje de alumnos que hay en el centro. Muchas de las demandas vienen de niños de origen inmigrante sobre todo latino. Pero es generalizado, y se está notando más en relación con las niñas».* Así pues, no sólo la falta de recursos de las familias inmigrantes puede perjudicar el acceso a las herramientas y dispositivos digitales, sino que la

precariedad laboral también representa un obstáculo para que las familias lleven un control del desarrollo académico de sus hijos e hijas, y especialmente de esas últimas, cosa que se habría notado también durante el confinamiento.

3.2. Conexión y aprendizaje del idioma

El alumnado latino, sin embargo, no tiene problemas relacionados con el aprendizaje del idioma para su integración ni para una vinculación escolar exitosa, como sí ocurre en otros casos. Durante el confinamiento, las necesidades educativas del alumnado que debía aprender español, tanto en clase como en su socialización en el centro, se vieron también afectadas, y corrían el peligro de no aprender el idioma, o incluso de olvidar lo ya aprendido. Como explicó una profesora del centro M3, *«algunos han perdido el español completamente. Si no lo usan, se diluye»*.

En el caso del alumnado del aula enlace, acabados de llegar a España como el del centro M2, se priorizó el aula enlace virtual para aprender el idioma. Como explica su profesor, cuya iniciativa individual desde el centro fue la que aseguró el mantenimiento de las clases de forma virtual durante el confinamiento, poder para seguir la enseñanza *online* del idioma al alumnado del aula enlace se verificó en primer lugar que tuvieran conexión a Internet y que contaban con la colaboración de las familias, planteando un sistema que les diera suficiente autonomía, y que a la vez el profesor pudiera llevar un control. *«Lo que interesaba era especialmente el aspecto comunicativo. Tenían dos horas de clase online todos los días, se conectaban conmigo y hacíamos como clase normal, concretamente el aprendizaje de español como lengua extranjera. Se consiguió minimizar el impacto de la anomalía. No se quedaron sin practicar el idioma (...) Se planteaban situaciones comunicativas en las que tienen que estar participando continuamente, y eso se mantuvo. Aunque no es lo mismo, todos hablaban y participaban»*. Declaró que la solución fue bastante satisfactoria a juzgar por el rendimiento obtenido, teniendo en cuenta que se trata de alumnado recién llegado a España y que se encuentra condicionado no sólo por su capacidad comunicativa, sino también por la capacidad adquisitiva de las familias. Sin embargo, si bien se conectaban al aula enlace y a otras asignaturas básicas, no lo hacían en el caso de muchas otras, por lo que les ha faltado buena parte de la socialización en el centro para poder aprender mejor el idioma, además de otros conocimientos.

Ese mismo profesor señaló también que el confinamiento fue especialmente problemático en el caso del alumnado nacional de terceros países para el cual el curso 2019-2020 era el primero en el que ya no acudía al aula enlace, sino al aula ordinaria, añadiendo más complejidad a su situación. *«Para los alumnos que acaban de salir del aula enlace (...) ha sido un impacto muy serio para los niños. Ellos quieren pasar al aula normalizada. Pero es un impacto. Vivieron dos situaciones de impacto, salir al aula normalizada y el confinamiento»*. Ya para el curso 2020-2021, el impacto de la situación se ha intentado aliviar haciendo que el alumnado del aula enlace acuda todos los días al centro, priorizando su presencialidad, ya que se trata de un alumnado que lo necesita. En el caso de los centros de Barcelona, este ha sido un gravísimo problema para el alumnado de terceros países, porque para la inmensa mayoría de ellas y ellos el centro educativo es el único espacio social en el que están en contacto con la lengua vehicular en la que deben realizar todos los aprendizajes curriculares, la lengua

catalana, que prácticamente no se habla en los barrios de clase trabajadora en los que mayoritariamente residen. Aún sorprende más que la administración educativa carezca de un plan específico para hacer frente a las necesidades lingüísticas básicas de todo el alumnado de terceros países sin excepción. El profesorado se mostró seriamente preocupado, ya que según una profesora del centro B3 *«con otras compañeras de otras aulas de acogida hemos diseñado recursos propios, pero los medios son muy precarios, y no hay duda de que este alumnado sufrirá un serio desfase curricular, y a la larga esto puede provocar un desenganche del centro entre este alumnado, aunque tengan muchas ganas de aprender y relacionarse con gente de su edad, que las tienen... pero es inconcebible cómo nos han dejado»*.

4. Internet e impacto del confinamiento

El caso del alumnado nacional de terceros países y su aprendizaje del idioma ejemplifica una de las cuestiones observadas más relevantes, a saber, que las herramientas digitales han servido principalmente para mantener la vinculación escolar más que para la correcta transmisión de contenidos, siendo la presencialidad mucho más favorable para ello. Esa merma en los contenidos y conocimientos impartidos al conjunto del alumnado ha sido uno de los mayores impactos del confinamiento, junto con las consecuencias en los comportamientos y hábitos del alumnado después de estar seis meses –tres de confinamiento más los tres meses de verano hasta septiembre– sin acudir a la escuela, y estando principalmente en casa haciendo uso de las herramientas digitales como forma de ocio.

4.1. Vinculación escolar digital frente a contenidos

Desde el centro M4 la profesora explicó que al inicio del confinamiento se dieron cuenta de que *«la mayoría [del alumnado] no se manejaba bien con el correo electrónico, no tenían un uso habitual de e-mail, en 1º 2º y 3º de ESO. Metían el mensaje en el 'Asunto', metían los deberes en el 'Asunto'...»*, por lo que hubo que trabajar en la alfabetización digital. Así *«digitalmente aprendieron mucho... Contenidos han aprendido menos»*, dijo el director de la escuela M1, añadiendo que un 5% del alumnado se *«descolgó»* por completo. De hecho, la única instrucción que recibió el profesorado al inicio de la pandemia fue la de encomendar tareas pero sin avanzar materia, para lo que se empleó un buen número de estrategias, desde las plataformas digitales que algunos centros ya manejaban hasta el uso del WhatsApp, como hemos visto. Y a pesar de que semana tras semana los resultados fueron mejorando, una parte del alumnado no respondió a los esfuerzos del profesorado. La coordinadora del centro B1 comentó que *«nos hemos llevado sorpresas... alumnado que no lo hubieras imaginado ha respondido bien, y otros que esperabas que respondieran sin problemas se han ido desenganchando... y no ha tenido tanto que ver, o no siempre, con su perfil académico, social, o la procedencia»*.

La disminución de los contenidos impartidos ha sido confirmada desde los otros centros entrevistados. Desde el centro M2 señalaron que a pesar de todos los esfuerzos para que los alumnos pudieran estar conectados con el centro y recibir clase en la medida de la posible, *«el impacto ha sido bestial. (...) muchos alumnos no han llegado a conectarse, los tutores han perseguido a las familias,*

han llamado a servicios sociales cuando no había manera de localizar a las familias, se ha hecho un trabajo muy grande para que los alumnos se conectaran y trabajaran. Ha habido alumnos que no se han unido, o que uniéndose han trabajado muy poco. Hay niños a los que la familia no les puede ayudar, o no saben». Así pues, señalan que hay medio curso que no han dado; y que a la vuelta, alumnos y alumnas de cualquier curso han venido sin haber escrito textos, aunque hayan asistido a las clases virtuales o se hayan examinado, y con un repentino empeoramiento de la ortografía derivado del uso del lenguaje a través del ordenador y el móvil. De este modo, explicaron, para el actual curso académico ya no se trata tanto de impartir contenido como de recuperar la capacidad de trabajo del alumnado. En cuanto al abandono escolar temprano, la profesora entrevistada del centro público M4 habló de un retroceso de 10 años como consecuencia de la crisis de la Covid-19 en el ámbito escolar.

Así pues, según las experiencias que hemos podido conocer, el uso de las herramientas digitales para seguir con las clases durante el confinamiento no ha servido para salvar el curso, sino más bien como forma de mantener una cierta vinculación con el centro escolar a través de Internet, intentando así amortiguar el impacto sobre el alumnado por el hecho de no acudir al centro durante medio año. Parece, pues, que la educación *online* difícilmente puede tomarse como un sustituto de la educación presencial en el caso del alumnado que se encuentra en su etapa académica obligatoria, y especialmente entre el alumnado más socialmente vulnerable y/o nacional de terceros países y que no domina el idioma, a pesar de que las aulas de enlace virtuales funcionaran diariamente. Tampoco parece adecuado tratar de mantener la intensidad y nivel de aprendizaje de la escolarización presencial trasladada al entorno virtual, reproduciendo *online* los horarios escolares habituales porque, aunque el mantenimiento de una rutina escolar podría resultar beneficiosa en muchos aspectos, requiere una supervisión constante por parte de la familia que muchas veces no es posible. Difícilmente, pues, la educación *online* desde casa puede ser equiparada a la educación presencial en el centro educativo. En concreto, el ejemplo del centro B4 ha resultado también frustrante, según relató la coordinadora de ESO: *«durante las vacaciones de Pascua nos pusimos a adaptar todo el material para poder impartir las clases en horario completo normal, pero vía telemática, como sabíamos que iban a hacer los centros concertados de prestigio, pero ha sido agotador y frustrante tanto para el profesorado como para el alumnado, y no solo por las condiciones precarias más frecuentes de nuestro alumnado en cuanto a dispositivos y conectividad».*

4.2. Comportamiento afectado en el curso 2020 - 2021

Las consecuencias de los meses de confinamiento domiciliario y las clases virtuales no terminaron con la vuelta a las aulas, y se extienden hasta alcanzar el curso académico actual; y no sólo en lo que se refiere a los contenidos que no pudieron impartirse, sino en los comportamientos y hábitos del alumnado. Con los meses de confinamiento, el alumnado se ha hecho más dependiente de los videojuegos y las redes sociales. Profesores del centro M2 han señalado que, con la vuelta a las aulas, *«vienen sin normas, sin filtros. Nunca a inicios de un curso hemos tenido que hacer tantas intervenciones como en este curso. Vienen con un gran enganche a las redes, con mucha agresividad derivada de las redes o los juegos de ordenador, donde se comunican y se insultan... Estamos absolutamente asustados. (...) Hablan a los profesores como si fueran*

sus padres, ya que a estos ya no se les habla como en generaciones anteriores. Ahora hablan mal a los padres y a los profesores». Esas intervenciones han tenido que hacerse en el caso de peleas entre chicos por los videojuegos, ya que el vocabulario insultante y la agresividad verbal que muestran se convierte en agresividad física, cosa que no ocurría, o era de menor gravedad, antes del confinamiento.

Además del aumento de esa dependencia de los videojuegos, las redes sociales y la agresividad derivada de su uso, se ha observado también una evidente pérdida de la rutina de estar en el centro educativo y de la socialización que se lleva a cabo en él. En el centro M4 también han reparado en esa pérdida de las rutinas, relacionándolo a su vez con los videojuegos, por lo que presenta también una diferencia entre chicos y chicas. La profesora entrevistada explicó que *«ahora, a los chicos más que a las chicas les está costando muchísimo volver a unas rutinas de trabajo. Vienen muy adormilados, no vienen en condiciones, se quedan dormidos, se les cierran los ojos. Vemos que es un problema que los padres nos manifiestan. Ahora tienen que cumplir un horario, sobre todo los de primero y segundo. Se están acostando tarde porque están ‘viciados’ [a los videojuegos], y tienen que levantarse y a lo mejor vienen después de dormir 3 o 4 horas».*

En ese mismo centro en concreto, y en relación con la pérdida de rutinas, la profesora entrevistada señala que *«hay un aumento de absentismo, que se encubre con el tema de la Covid-19, como si estuvieran malos. Pero muchas veces es que no están en condiciones de venir a clase después de haber dormido tan poco. (...) Todos los alumnos que estaban un poco flojos, con este tema, se ha agravado».*

Sin embargo, desde el centro M3, destacan a que a pesar de todo *«tenían muchas ganas de volver a la escuela. Ahora no hay absentismo. Están a gusto en el cole aunque no hagan nada. Hay algún chaval que tiene 18 años y prefiere estar aquí a lo mejor, que tampoco tiene otra cosa que hacer fuera».* Por tanto, parece que, si bien hay una pérdida de rutinas y empeoramiento general de la situación, algunos centros han podido conservar una mayor vinculación escolar que, por lo menos, hace que el alumnado siga yendo al centro. Una profesora del centro B1 lo resume así: *«la administración no es consciente de las condiciones de las familias y las necesidades del alumnado, tengo alumnas que tienen tantas ganas de venir al centro que ivienen con mascarillas prestadas! Se la pasan entre distintos miembros de la familia. El caso es poder venir».* El aislamiento experimentado por muchas chicas y chicos no fue adecuadamente atendido durante los meses de vacaciones y sus efectos han sido posiblemente mayores en un sector del alumnado español y del alumnado nacional de terceros países que ha ido quedando involuntariamente fuera de la escuela. Esta es la mayor emergencia.



DISCUSIÓN

En el debate social, político y mediático acerca de las consecuencias del confinamiento en educación no se ha tenido todavía en cuenta cómo la socialización digital y audiovisual del alumnado antes de la pandemia ha podido afectar a su rendimiento, su comportamiento o sus hábitos. Dicha socialización audiovisual y digital presenta importantes diferencias en función del sexo, como hemos observado en el caso de las interferencias de los videojuegos entre el alumnado masculino, una de las preocupaciones más señaladas por parte del profesorado. Los videojuegos constituyen una parte muy importante del ocio juvenil masculino, y el confinamiento ha reforzado ese aspecto del ocio digital entre los chicos, con consecuencias negativas para su rendimiento en un momento en tanto las clases como el ocio, se han llevado a cabo delante de una pantalla. Por su parte, las chicas están más alejadas de este tipo de ocio digital que son los videojuegos, por lo que no ha habido las mismas interferencias, y eso habría podido ayudarlas a seguir el curso con más facilidad durante el confinamiento. Sin embargo, en su caso es elevada la participación en redes sociales, algo generalizado en el conjunto de adolescentes y jóvenes, y que también puede haber impactado, si no en su rendimiento escolar, sí en sus comportamientos y sus hábitos. En cualquier caso, la relación diferencial en función de sexo se ha revelado como un factor muy importante para comprender las experiencias vividas por el alumnado de cualquier nacionalidad durante el confinamiento y sus efectos posteriores, y las próximas investigaciones sobre la cuestión deberán tenerlo en cuenta.

La presente investigación muestra que, si bien Internet y la esfera digital han supuesto una herramienta socorrida para tratar de seguir con el curso escolar durante el confinamiento, no puede tomarse por sí sola como una modalidad adecuada para impartir clases, y que más bien debe contemplarse como un conjunto de herramientas complementarias para la actividad escolar presencial. En definitiva, las TIC han servido puntualmente para mantener un contacto virtual entre el alumnado y el centro, procurando así preservar la vinculación escolar con el alumnado, pero reproduciendo igualmente las diversas

desigualdades socioeconómicas estructurales que también se expresan a través de la llamada brecha digital. Pero más allá de esto, no presenta ventajas, aunque sí muchos más inconvenientes. Por este motivo, es necesario que desde el sistema educativo se valoren las herramientas digitales en su justa medida, teniendo en cuenta que no pueden ofrecer soluciones a problemas sociales estructurales, como la desigualdad socioeconómica, anteriores a la aparición de las TIC. La situación de mayor incidencia de abandono temprano de la educación y la formación entre el alumnado de terceros países en España previa a la crisis, que se ha detallado en la Introducción del informe, requiere de una intervención educativa y social clara y comprometida para intentar revertir su posible empeoramiento.

CONCLUSIONES E INTERROGANTES PARA EL FUTURO

1. Los meses de confinamiento y la vuelta intermitente a las aulas han tenido un impacto negativo en todo el alumnado de los centros con población socialmente más vulnerable y *de forma especial en el alumnado nacional de terceros de países aún en proceso de integración lingüística y/o a la hora de abordar su frecuente descompensación curricular.*
2. *La introducción de tecnología y las herramientas digitales en las prácticas docentes de los centros con anterioridad a la pandemia han tenido un gran peso diferencial en su capacidad formativa no presencial y en el seguimiento del alumnado durante el confinamiento. Sin embargo, la transmisión de contenidos ha sido más difícil incluso en los centros mejor preparados.*
3. Más que la condición de pertenecer a terceros países, o de haberse incorporado en los años recientes al sistema educativo español; *el impacto en el alumnado ha tenido que ver con la vulnerabilidad, es decir, con el acceso a dispositivos y conectividad. A pesar de ello, no se ha identificado ningún plan específico para el alumnado de terceros países recién incorporado ni una preparación para compensar estas carencias de infraestructura docente entre el confinamiento y el inicio del nuevo curso por parte de las administraciones educativas.*
4. *La relación diferencial entre chicos y chicas con la tecnología y las herramientas digitales también ha tenido un impacto diferencial a la hora de seguir el curso de forma virtual durante el confinamiento entre el alumnado de terceros países, en la misma línea que entre el alumnado nacional; con una menor desconexión escolar por parte de las chicas y un mayor uso lúdico por parte de los chicos, que ha acentuado su mayor desconexión en muchos casos.*
5. Se identifica un porcentaje mayor de alumnado, tanto de nacionalidad española como procedente de terceros países que puede haber

quedado *desvinculado de la escolarización como parte del efecto del confinamiento en comparación con los cursos anteriores en los que esta tendencia empezaba a reducirse*. En el caso del alumnado de terceros países en general, pero con *mayor claridad en el contexto escolar catalán*, el confinamiento puede agudizar muy significativamente el riesgo de quedarse atrás en la escolarización a largo plazo.

Finalmente, este estudio prospectivo aporta indicios procedentes de los datos cualitativos y comparativos que nos llevan a formular tres interrogantes que resultaran claves en una próxima fase de profundización:

- ¿Cómo **afecta** la situación educativa experimentada en el aprendizaje del alumnado globalmente, y el de **terceros países** en particular, en cuanto a la **desvinculación escolar** de las **promociones afectadas** por la situación de pandemia?
- ¿Cómo **recuperar** la descompensación o el **desfase curricular** y el aprendizaje de la **lengua vehicular** en los próximos cursos desde los centros y desde la intervención social comunitaria?
- ¿Cómo **intervenir** con el alumnado que ya se ha desvinculado en **contextos no formales** atendiendo a la **diversidad** de sus situaciones, como las diferencias de **género** y **origen** observadas?

REFERENCIAS

- Beltrán, J.; Venegas, M. (coord.) Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *RASE*. Vol. 13. N.º 2. Especial COVID-19, 92-104.
- Bonal, X. y González, S. (6 de abril de 2020). Confinamiento y efecto escuela. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), especial COVID-19, 114-139.
- Carrasco, S., Narciso, L., y Bertran, M. (2018). *Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of early school leaving among immigrant and Roma youth in Spain*. En L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, y C. Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives in Early School Leaving in the European Union* (164-182). Oxon and NY: Routledge.
- Carrasco, S., Narciso, L., y Pàmies, J. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen inmigrante: ¿un problema invisible?, en *Anuario de la Inmigración CIDOB 2018*. Barcelona.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Narciso, L.; Carrasco, S. (2020). Chicos *negros* y abandono escolar: la persistencia como contra-narrativa. *Cultura y Educación* (en prensa).
- Manzoni, Ch.; D'Angelo, A. (2020) How have migrant pupils been affected by lockdown and school closures? <https://www.coronavirusandtheeconomy.com/question/how-have-migrant-pupils-been-affected-lockdown-and-school-closures>

Observatori Català de la Joventut (2020). *Joventut, Covid19 i Desigualtats. Situació actual i prospectiva*. Barcelona: Departament de Treball i Afers Socials.

Taddeo, Gabriela. (2020). Sfide causate dal lockdown e nuove competenze per gli insegnanti, (INDIRE)

Tarabini, A.; Rambla, X. coords. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar prematuro en España*. Madrid: Síntesis.

UNHRC (2020) *Impact of the COVID-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities*. <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/COVID19.aspx>

Viñals Blanco, Ana; Abad Galzacorta, Marina & Aguilar Gutiérrez, Eduardo (2014). Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 4, 52-68.

GUION DE ENTREVISTA

Proyecto Interred Silvia Carrasco y Marina Pibernat

- 1 Breve presentación y contexto de la investigación: AEP/ATEF vs estatus migratorio en EU y en España, por CCAA; alarmas
- 2 Pregunta abierta inicial:
 - A. Qué ha supuesto para el centro en general el confinamiento y el nuevo curso
 - Reacciones, contactos y apoyos: profes, alumnado, familias
 - Contexto de necesidades sociales – comunidades locales/origen
 - Contexto de necesidades tecnológicas – cómo se han resuelto
 - Atención especializada, por ejemplo, aprendizaje/refuerzo lenguas vehiculares
 - B. Semejanzas, diferencias
 - Por tipos de alumnado, origen, sexo, etc.
 - Por tipos de profesorado
 - Otros aspectos
 - Relaciones con la administración: cambios y continuidades
- 3 Opiniones sobre las condiciones de escolarización y el riesgo de abandono
 - A. Experiencia pre-Covid: alumnado en general, alumnado de familias extranjeras, alumnado refugiado/inmigrante llegado en los últimos 5 años
 - B. Qué impacto tendrá diferencialmente
 - C. Qué se puede hacer/qué se necesitaría
- 4 Preguntas específicas sobre flujos a partir de las variables identificadas en la propuesta metodológicas que surge de investigaciones previas.
 - Edad del alumnado
 - Tiempo transcurrido desde la llegada
 - Sexo/género
 - Nivel socioeconómico
 - Origen geográfico y diferencias en los flujos migratorios entre Madrid y Barcelona
 - Diferencias lingüísticas casa-escuela
 - Continuidad o discontinuidad respecto de la escolarización previa
 - Si se trata de familias que llegaron a España en calidad de refugiados
 - Si se trata de menores extranjeros no acompañados (MENA)
 - Tipo de centro (público o privado concertado)

Ficha resumen información centros. Estudio prospectivo en Madrid y Barcelona

NOMBRE DEL CENTRO	
Número de alumnos del centro Total; nacionalidad extranjera; 3 nacionalidades extranjeras más numerosas; % llegados últimos 5 años	
Oferta formativa (ESO, CFGM, BAT, otros)	
Alumnado con beca estudios, transporte, comedor.	
Infraestructura y recursos materiales (estado del edificio; pizarras digitales, aulas TIC – ordenadores o <i>tablets</i> por alumno, programa 1x1...)	
Población, distrito y barrio del centro	
Programas de refuerzo/ de excelencia del centro	
Resultados según media acreditación ESO (diferencias entre nacionales y extranjeros, chicos y chicas)	
¿Seguimiento post obligatorio? ¿Cómo se hace?	
Entorno (entorno físico de dentro y fuera de la escuela, así como la construcción, las instalaciones, la ubicación y la accesibilidad de la escuela, las restricciones o normas de esta.) Sector socioeconómico del contexto.	
Perfil Alumnado representación de la población escolar y de sus alrededores (estudiantes, profesores, familias, comunidades, barrios, pueblos...)	
Recursos y programas especiales para estudiantes inmigrantes recién llegados (recursos, gestión, relaciones...)	
Movilidad del alumnado (centro mucho/poco escogido, plazas disponibles o no, asignación alumnado por administración vs elección de las familias)	
Movilidad profesorado (número total de profesorado, % fijos/permanentes, movilidad anual del profesorado)	
Lengua o lenguas de uso más habituales (lenguas familiares presentes; utilizadas entre alumnado; entre alumnado y profesorado)	
Segregación externa (concentración de un perfil social y/o nacional en relación con centros cercanos) y diferenciación interna (atención flexible o no, grupos de nivel, aulas especiales, etc.)	
Observaciones y Comentarios:	

-  intered.org
-  intered@intered.org
-  [intered.ongd](https://www.facebook.com/intered.ongd)
-  [@OngInteRed](https://twitter.com/OngInteRed)
-  [InteRed](https://www.youtube.com/InteRed)
-  [@intered_ongd](https://www.instagram.com/intered_ongd)



En el marco de:



Con la financiación de:

Funded by the Asylum, Migration
and Integration Fund (AMIF)
of the European Union



Edita:

InteRed 