



Hung Yi. *Galaxia Hung* (exposición temporal). Ciutat de les Arts i les Ciències. València.

## **Ciutat de les Arts i les Ciències (1998)**

A lo largo de un eje de casi dos kilómetros, en el antiguo cauce del río Turia, la Ciutat de les Arts i les Ciències de Valencia es un conjunto dedicado a la divulgación científica y cultural que está integrado por seis grandes elementos: el Hemisfèric, cine IMAX, 3D y proyecciones digitales; el Umbracle, mirador ajardinado y aparcamiento; el Museu de les Ciències, innovador centro de ciencia interactiva; el Oceanogràfic, el mayor acuario de Europa; el Palau de les Arts Reina Sofía, dedicado a la programación operística; y el Àgora, que dota al complejo de un espacio multifuncional.

El papel relevante de la arquitectura ha sido posible gracias al trabajo de dos arquitectos españoles de prestigio internacional, que han aportado aquí lo mejor de su obra: Santiago Calatrava, con el Palau de les Arts Reina Sofía, el Hemisfèric, el Museu de les Ciències, el Umbracle y el Àgora, y Félix Candela, con las singulares cubiertas de los edificios principales del Oceanogràfic

### *Santiago Calatrava (Valencia, 1951)*

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich, donde también había establecido su despacho. Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones: la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.

### *Hung Yi (Galaxia Hung)*

Exposición temporal de catorce esculturas, diez de ellas instaladas en el Paseo del Arte del Umbracle y cuatro en el lago norte del Hemisfèric. Se trata de obras inspiradas en la cultura taiwanesa y su vida cotidiana con los colores brillantes que se observan en los patrones tradicionales taiwaneses.

La muestra Galaxia Hung permanecerá en los exteriores de la Ciudad de las Artes y las Ciencias durante unos meses. Esta galaxia está habitada por un sinfín de animales, todos ellos con una percepción colorista y con una visión muy oriental expresada en esos meticulosos dibujos que acompañan a las esculturas.

## 1. Un final de curso que nunca se produjo

A pesar de que el inicio de curso acaparó gran parte de los titulares y artículos en prensa y televisión durante sus semanas previas, desde el punto de vista meramente educativo sería un error hablar del inicio del curso escolar 2020-2021 sin hablar antes del cierre del curso 2019-2020.

El 13 de marzo de 2020, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunciaba en un comunicado institucional el estado de alarma por segunda vez en la historia reciente del España, como medida excepcional para la contención de los contagios producidos por la pandemia de la COVID-19; un estado de alarma que se hizo efectivo al día siguiente, el sábado 14 de marzo. Esta medida produjo, entre otras decisiones, el cierre de los centros educativos que se prolongó hasta el final del curso escolar, y el último trimestre se resolvió de manera telemática en la gran mayoría de los colegios e institutos. Tanto los exámenes como las pruebas de evaluación final, sesiones de evaluación y demás actuaciones pasaron del formato presencial al telemático. Inicialmente, desde el punto de vista burocrático, la diferencia entre un cierre de curso presencial a uno telemático no difiere en exceso. Sin embargo, si hablamos del componente educativo, académico y emocional, las diferencias son muy significativas.

Los centros son entornos donde las interrelaciones personales juegan un papel importante tanto en su actividad diaria como en la vida de las personas que lo componen, y esa influencia propia de las relaciones que se establecen en el día a día de las aulas afecta a diferentes ámbitos: académico, social, psicológico y emocional. En este sentido, tal como demuestran diversos estudios e investigaciones, la emoción resulta un elemento determinante, no solo en el aprendizaje del alumnado, sino también en las propias relaciones que se establecen entre los estudiantes y entre ellos y el profesorado. Por esta razón, un cierre telemático del curso 2019-2020, tras tres meses sin un contacto directo y presencial con el profesorado y con sus compañeros, supuso un importante impacto emocional en todas las personas afectadas. Por un lado, no se produjo la habitual despedida de fin de curso cargada de ese enorme componente de emotividad. Tampoco se realizó el cierre habitual con sus ya clásicos festivales, entrega de notas y los cada vez más frecuentes actos de graduación. No hubo un cierre «físico» del curso 2019-2020 como si, de algún modo, no hubiese terminado, y esta circunstancia propició que el inicio del nuevo curso también fuese diferente. Además, debemos tener en cuenta que algunos estudiantes se trasladan a otro centro educativo debido a cambios de etapa, por lo que no volverían a ver a los compa-

ñeros. No poder decir adiós de manera presencial impidió a las personas afectadas afrontar el duelo que provocan las despedidas.

Una vez iniciado el curso 2020-2021, con la recuperación de las clases presenciales, se produjo el reencuentro entre alumnado y profesorado, pero solo en algunos casos y en unas circunstancias muy alejadas de la normalidad. El alumnado de los cursos que cambiaron de etapa (de Infantil a Primaria, de Primaria a Secundaria y de Secundaria a Bachillerato) se encontró con nuevo profesorado y nuevos compañeros. Del mismo modo, los estudiantes que cambiaron de tramo, como el paso de 3.º a 4.º de Primaria, también sufrieron este cambio sin haber tenido la oportunidad de despedirse, en algunos casos, del anterior. En los centros donde la plantilla es estable, esto no causa una gran incidencia emocional ya que el reencuentro se puede producir en cualquier momento de la vida del centro, pero en aquellos colegios e institutos donde la plantilla es más inestable, muchos estudiantes comenzaron el nuevo curso con una ruptura emotiva importante.

## 2. Un inicio de curso irregular

El gran reto para el curso 2020-2021 era fundamentalmente atender al aspecto académico aplicando unas estrictas normas sanitarias, algo realmente complejo de combinar. La expresión más pronunciada durante las primeras semanas de inicio de curso fue sin lugar a dudas «Plan de contingencia». Ante la difícil situación a la que se tenían que enfrentar los centros, las diferentes Consejerías de Educación exigieron a los colegios e institutos la realización de un plan de contingencia que permitiese adoptar las medidas higiénico-sanitarias necesarias para hacer frente a la COVID-19. De acuerdo con la normativa, estos planes de contingencia –o planes COVID– debían contener apartados como las entradas y salidas escalonadas por cursos y horas, la desinfección de las aulas, las normas de higiene, la distribución del alumnado en el patio y los protocolos de actuación ante los posibles casos COVID.

Entre las medidas de seguridad e higiene más importantes para el alumnado, estaba el uso de mascarillas a partir del 1.º curso de Educación Primaria, la limpieza de manos y la separación dentro del aula y en el patio a una distancia de seguridad no inferior a 1,5 metros. Mientras que la limpieza de manos y el uso de mascarillas podemos decir que no influye en exceso en la parte puramente académica de la vida de un centro, la distancia entre alumnos sí lo hace. Adoptar medidas de separación entre ellos afectaba claramente en el plano organizativo del aula, así como

al tipo de tareas, ya que no se podían realizar ciertas actividades que fomentan el trabajo cooperativo en mesas conjuntas. Toda la metodología grupal, como es el caso de los proyectos colaborativos y cooperativos, actividades dinámicas y complementarias, la actividad física, el uso de instrumentos musicales y otros muchos elementos propios de una programación, debieron ser modificados para ajustarse a esas medidas higiénico-sanitarias. Esto propició que tanto el alumnado como los docentes tuvieran que enfrentarse a un inicio de curso absolutamente diferente y desconocido.

## 2.1. La respuesta de las familias

Ante una situación desconocida que obligó a la aplicación de unas normas de higiene y seguridad que, no solo afectaba al alumnado, sino también a sus familias, los días previos al inicio de curso y las semanas posteriores se vivieron con enorme preocupación. Sus principales inquietudes fueron el posible incremento de casos COVID-19, tanto en los centros educativos como en el resto de los entornos, el miedo al contagio de sus propios hijos e hijas y la incertidumbre sobre la continuidad de las clases presenciales. Por otra parte, también existía una creciente preocupación por el modo en el que iban a asumir los menores todas las nuevas medidas de seguridad básicas de aplicación en los centros.

Para contrarrestar esas dudas, desde el mes previo al inicio de curso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las distintas Consejerías de Educación realizaron un enorme esfuerzo mediático a través de diferentes canales de comunicación para que la sociedad en su conjunto, y los progenitores en particular, tomaran conciencia de que los colegios eran entornos seguros, algo que muchos científicos cuestionaron<sup>1</sup>. A pesar de toda esta campaña mediática, muchas familias desconfiaban de las medidas de seguridad e inicialmente se produjo un cierto descontento. El miedo a que los colegios no fuesen lugares seguros era aún mayor en aquellas familias que tenían hijos con patologías incompatibles con la COVID-19 o familiares con patologías graves que veían cómo inicialmente no existía un protocolo por parte de la administración para dar una respuesta específica a sus necesidades particulares. Como producto de ese temor generalizado, algunos equipos directivos tuvieron que enfren-

tarse a las dudas y quejas por parte de algunas familias sobre las diferentes medidas para garantizar la seguridad. Temas como la necesidad del uso de medidores de CO<sub>2</sub> y de la instalación de purificadores con filtros HEPA para los espacios cerrados, no hicieron más que acrecentar ese temor por parte de algunas familias, un temor que se vio agravado en los meses de invierno, donde las aulas debían permanecer ventiladas con las ventanas abiertas a pesar de las bajas temperaturas que se podían registrar.

En cuanto a las medidas que afectaban a las familias, muchos centros educativos prohibieron su presencia en las instalaciones a la entrada y a la salida de las clases. En muchos colegios e institutos esto produjo un cierto malestar, ya que se había adquirido la costumbre de entrar de manera habitual para dejar y recoger a sus hijos e hijas. En este sentido, a pesar de los esfuerzos para habilitar zonas destinadas al alumnado, organizar el acceso al centro por distintas puertas de entrada y planificar turnos, la acumulación de familiares fue una de las imágenes más llamativas del inicio de curso. Se podía ver que los estudiantes estaban perfectamente posicionados en los patios, manteniendo la distancia de seguridad, en contraposición con sus padres y madres que se agolpaban a las puertas del centro sin que existiese apenas distancia de seguridad entre ellos<sup>2</sup>. Por fortuna, en apenas un par de semanas, se acostumbraron a la nueva situación sin que se produjeran grandes incidencias. Asimismo, se habituaron a pedir cita previa para comunicarse con el centro y a utilizar los correos electrónicos para estar en contacto con el profesorado, algo que no había sido la norma general hasta entonces. Para que pudiesen adaptarse, muchos centros diseñaron planes de formación con el objetivo de que las familias con más dificultades en el manejo de las nuevas tecnologías aprendiesen el uso de las plataformas educativas utilizadas en las clases, así como el uso del correo electrónico para anticiparse a un posible escenario de educación telemática.

## 2.2. La respuesta del alumnado

Después de prácticamente seis meses sin pisar la escuela, la respuesta del alumnado al inicio del curso 2020-2021, en unas circunstancias tan complejas y

1. < [https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2020-08-14/epidemiologo-predijo-covid-19-colegios-no-seguros-casos-diarios\\_2712431](https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2020-08-14/epidemiologo-predijo-covid-19-colegios-no-seguros-casos-diarios_2712431) >

< [https://cadenaser.com/ser/2020/08/30/sociedad/1598787942\\_819421.html](https://cadenaser.com/ser/2020/08/30/sociedad/1598787942_819421.html) >

< [https://www.abc.es/ciencia/abci-vuelta-cole-bomba-relojeria-si-ignora-transmision-aerea-coronavirus-202008262248\\_noticia.html](https://www.abc.es/ciencia/abci-vuelta-cole-bomba-relojeria-si-ignora-transmision-aerea-coronavirus-202008262248_noticia.html) >

2. < <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/06/10/5ee1324b21efa0913e8b45b4.html> >

< [https://www.gradahoy.com/granada/aglomeracion-padres-salida-vuelta-colegio-Granada\\_0\\_1500150333.html](https://www.gradahoy.com/granada/aglomeracion-padres-salida-vuelta-colegio-Granada_0_1500150333.html) >

< [https://www.cope.es/emisoras/canarias/santa-cruz-de-tenerife/tenerife/noticias/alarma-por-las-aglomeraciones-padres-las-puertas-los-colegios-20200916\\_896640](https://www.cope.es/emisoras/canarias/santa-cruz-de-tenerife/tenerife/noticias/alarma-por-las-aglomeraciones-padres-las-puertas-los-colegios-20200916_896640) >

< <https://www.informacion.es/baix-vinalopo/2020/09/11/aglomeraciones-entradas-salidas-colegios-crevillent-9173029.html> >



diferentes, era una de las grandes incógnitas. Desde el punto de vista psicológico, el modo en que la familia asumió la situación, así como su actitud ante la propia pandemia, eran sin lugar a dudas determinantes para la actitud de los estudiantes ante el nuevo comienzo de la actividad escolar.

Posiblemente, si tuviésemos que definir con una sola palabra la sensación del primer día, esa palabra sería «silencio».

A diferencia de lo que sucedía en años anteriores, el silencio se adueñó de las entradas, de los patios, de los pasillos y de las aulas. De algún modo, los estudiantes venían muy bien aleccionados desde sus casas sobre la obligatoriedad de mantener la distancia de seguridad, lo que hizo que muchos de ellos acudiesen al centro teniendo ese objetivo como prioridad. Los abrazos y los besos típicos del primer día desaparecieron y la falta de costumbre sobre cómo actuar en ese nuevo escenario de distanciamiento produjo inicialmente un enorme desconcierto. Sin embargo, como suele ser habitual, respondieron ante la nueva situación de una manera muy sensata y en cuestión de pocas horas –gracias a la capacidad adaptativa de los menores y a la actitud positiva de los docentes– la vida del centro volvió a adquirir un cierto aire de normalidad, dentro de las complejas circunstancias.

### 2.3. La respuesta de los docentes

Como ya señalé en el punto anterior, la principal dificultad del inicio de curso 2020-2021 radicó en conseguir el equilibrio entre el restablecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el mantenimiento de las medidas higiénico-sanitarias. Sin embargo, a todo ello había que añadir otro factor importante: era evidente que los estudiantes no solo habrían sufrido un impacto en su formación, sino también en el ámbito psicológico y emocional. Esto era debido a distintos factores. Al más que probable retraso en la adquisición de contenidos y competencias debido al escenario telemático del último trimestre del curso anterior y al mantenimiento de las normas higiénico-sanitarias en el actual, había que sumar los más de seis meses sin acudir al centro y la compleja situación provocada por la pandemia en diferentes ámbitos de la vida personal de los menores,

Para atender a todos estos aspectos, durante las primeras semanas, los centros educativos elaboraron sus planes de actuación atendiendo a los tres aspectos mencionados (ver tabla 1).

Tabla 1  
Actuaciones de inicio de curso 2020-2021

---

Evaluación inicial: la evaluación inicial era fundamental para detectar qué aprendizajes no se habían trabajado ni adquirido por parte del alumnado durante el curso anterior con la finalidad de realizar una programación didáctica ajustada a dicha circunstancia.

---

Concienciar sobre las medidas sanitarias para la adquisición de hábitos por parte del alumnado: limpieza de manos de manera regular, mantenimiento de la distancia social, uso de mascarilla y no compartir el material.\*

---

Evaluación psicoemocional para detectar el impacto que el confinamiento había producido en el alumnado y promover actividades encaminadas a la mejora de la resiliencia.

---

\*. < [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595) >

< [https://www.abc.es/economia/abci-espana-destruyo-622600-empleos-2020-202101280903\\_noticia.html](https://www.abc.es/economia/abci-espana-destruyo-622600-empleos-2020-202101280903_noticia.html) >

## 3. La educación emocional en tiempos de pandemia

Existen evidencias científicas que afirman que el estado emocional influye en la actitud de las personas y es por tanto, en muchas ocasiones, determinante para la consecución de los objetivos. Teniendo esto en cuenta, determinar el estado emocional de los alumnos era una de las actuaciones fundamentales de inicio de curso. Conocer el impacto que la pandemia y el confinamiento habían producido en nuestro alumnado y la respuesta que este mostraba ante tal situación, era uno de los objetivos prioritarios de los docentes para poder diseñar planes de atención psicoemocional y así atender al alumnado.

### 3.1. Ámbitos de afectación

El impacto que la pandemia ha causado en los individuos puede ser multifactorial. Todos esos factores, además de a la familia, obviamente también afectan a los menores.

Sobre los ámbitos en que pudo afectar la pandemia a las familias y, por tanto, en el estado psicoemocional del alumnado, los principales son los que se muestran en la tabla 2.

### 3.2. Impacto del confinamiento en la salud de los menores

Obviamente, además de la posible pérdida de aprendizajes producida por el escenario de una educación telemática y debida al confinamiento durante el último trimestre del curso 2019-2020, los menores tam-

*Tabla 2*  
*Principales ámbitos en que pudo afectar la pandemia a las familias*

Sanitario	El primer impacto de la pandemia es obviamente el sanitario. Muchas familias se vieron afectadas por la COVID-19, en algunos casos de manera asintomática y, en otros, con secuelas graves e incluso fallecimientos.
Laboral	Otro de los impactos más destacados de la pandemia fue el ámbito laboral. La pérdida de empleo es un elemento determinante en la estabilidad psicológica y emocional de las personas. Durante 2020, de acuerdo con los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), se produjo en España una destrucción de 622.600 puestos de trabajo y un incremento del paro de 527.900 personas.
Económico	Como consecuencia del factor anterior, el impacto económico adquirió una gran relevancia en las familias.
Educativo	El escenario de una educación telemática al final del trimestre del curso 2019-2020 tuvo un impacto negativo en gran parte del alumnado debido, entre otros factores, a: — La educación en las etapas de infantil, primaria y secundaria requiere de la presencialidad para poder desarrollar gran parte de los contenidos y aprendizajes. — Algunas familias tuvieron dificultades con los recursos tecnológicos, bien por ausencia de ellos o por tener un número insuficiente para toda la familia en estado de teletrabajo y teleeducación. — En algunos casos, se produjo un «absentismo virtual» voluntario por parte de algunas familias.
Social	El ser humano es un ser eminentemente social. El contacto social es fundamental para el equilibrio y para el desarrollo psicológico, emocional y educativo del individuo. Debido a la cuarentena y a las normas sobre reuniones de grupos de convivientes, se produjo una merma en las relaciones sociales de las familias, con las consiguientes consecuencias emocionales y/o psicológicas.
Emocional	Los factores sanitarios, laborales, económicos, educativos y sociales influyen en el estado emocional del individuo.
Psicológico	El impacto psicológico producido por la pandemia y el confinamiento ha sido recogido en diferentes estudios. De hecho, la propia ONU advertía de un posible incremento de suicidios por el coronavirus, siendo los trabajadores sanitarios, las personas mayores y los jóvenes la población más vulnerable.*

\*. < <https://news.un.org/es/story/2020/09/1480312> >

bién vieron alterados ciertos aspectos relacionados con su salud física y mental. Algunas de estas alteraciones pudieron ser visibles desde los primeros días del confinamiento y, en otros casos, aparecieron al cabo de varias semanas o incluso meses. Entre todas esas afectaciones en los estados de salud física podemos destacar las siguientes:

- Reducción drástica de la actividad física (hay que recordar que el ejercicio físico realizado en los centros educativos representa en muchos casos la única actividad para muchos menores a lo largo de día).
- Dietas menos saludables.
- Modificación o pérdida de hábitos y rutinas de estudio, de ocio y de alimentación.

Como consecuencia de todo lo anterior, algunos menores pudieron mostrar o padecer: incremento de la obesidad, trastornos del sueño, ansiedad, regresiones a etapas previas del desarrollo, somatizaciones, irritabilidad, conductas disruptivas, tristeza y miedo.

### **3.3. Plan de atención emocional en la escuela**

Debido a todo lo que se ha expuesto en los apartados anteriores, era necesario que los centros educativos elaborasen un plan de acogida emocional teniendo en consideración el estado psicológico con que el alumnado llegaba al aula después de seis meses sin clases presenciales, con un confinamiento de por medio y, en algunos casos, con dramas familiares relacionados con la salud o con la economía.

Para favorecer el equilibrio socioemocional y psicoemocional del alumnado, lo primero era diseñar un entorno escolar seguro y acogedor (tanto en el centro como en el aula), que fomentase el bienestar y la salud para restablecer sus rutinas diarias con la mayor celeridad posible. Para ello, deberían estar establecidos los puntos COVID con su correspondiente gel hidroalcohólico, toallas de papel y papeleras, los carteles informativos sobre distancia e higiene y todo el material imprescindible para la higiene en los aseos, además de tener un especial cuidado con la estética del aula y del propio centro. Una vez diseñado dicho entorno seguro, los siguientes objetivos del Plan de actuación emocional para cada área de intervención (educativa, familiar y emocional) serían los siguientes:

### 3.3.1. Área emocional

- Conocer y diferenciar las emociones.
- Desarrollar y potenciar las competencias emocionales.
- Aprender a gestionar las emociones propias y el impacto de las ajenas.
- Expresar las emociones vividas durante el confinamiento.
- Aprender a regular las emociones en el nuevo contexto de distanciamiento social en el aula y en el patio.
- Potenciar las capacidades resilientes como factor protector ante el impacto de experiencias negativas.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

### 3.3.2. Área socio familiar

- Atender a la problemática emocional de las familias teniendo en cuenta sus circunstancias particulares.
- Fortalecer el papel de la familia como soporte emocional y educativo de los hijos.
- Detectar problemas de desventaja socio-económica debido al impacto producido por la pandemia.
- Ayudar a las familias que hubieran sufrido de manera directa la enfermedad o la pérdida de un ser querido.
- Realizar los trámites necesarios para la pronta detección de afectaciones psicológicas o económicas producidas por la COVID-19 para derivar a aquellas familias en situación vulnerable a servicios sociales municipales o a Salud Mental.

### 3.3.3. Área educativa

- Evaluar las carencias producidas por el contexto de educación telemática del tercer trimestre del curso 2019-2020 en la formación del alumnado, así como en el hábito de estudio.
- Seleccionar los contenidos fundamentales y secundarios para ajustar las programaciones a los tres escenarios posibles: presencialidad, semipresencialidad y totalmente telemático.

## 3.4. Plan de actuación

Una vez detectados los impactos y establecidos los objetivos de los planes de actuación psicoemocional de los centros, el siguiente paso era su ejecución. En este sentido, es preciso señalar que, por lo general, no existe una adecuada formación del profesorado en el ámbito de la educación emocional y, cuando se ofrece dicha formación, no siempre es de calidad. En este sentido, la educación emocional se asocia muchas veces a la mera repetición de frases positivas que, realmente, no tienen una incidencia más que efímera en el individuo cuando no se convierten en algo directamente negativo<sup>3</sup>. Cuando hablamos de educación emocional, debemos dirigir nuestra actuación a la capacitación del estudiante para enfrentarse a situaciones complejas con posibilidades de éxito, aspecto que entraña mucha mayor complejidad que la simple emisión de frases positivas.

En lo que respecta al plan de actuación propiamente dicho, para atender los objetivos señalados y los diferentes ámbitos, se debieron establecer dos fases fundamentales:

### Fase I: Concienciación-Prevención

En esta primera fase se busca, por un lado, la concienciación por parte de toda la comunidad educativa (familias, alumnado y docentes) de la importancia del cumplimiento de las normas higiénico-sanitarias y, por otro, la adquisición de hábitos de higiene por parte del alumnado en unas circunstancias realmente excepcionales (lavado de manos, uso de mascarilla, uso de gel hidroalcohólico, distancia social y no compartir materiales).

Para la concienciación, los centros educativos realizaron diferentes actuaciones, desde charlas para familias, colocación de paneles informativos por todo el centro o información por las redes sociales y a través de los medios de comunicación propios del centro.

3. < [https://www.cuerpomente.com/psicologia/desarrollo-personal/efectos-psicologicos-optimismo-obligatorio\\_1657](https://www.cuerpomente.com/psicologia/desarrollo-personal/efectos-psicologicos-optimismo-obligatorio_1657) >

En cuanto a la adquisición de hábitos, lo importante era que se realizara al inicio de curso las tareas de adquisición de rutinas de higiene a lo largo de la jornada escolar, incluyendo dichas rutinas tanto en las normas del aula como del centro.

## Fase 2: Intervención

Una vez realizadas las actividades de concienciación y adquisición de hábitos de higiene, se realizaría el plan de actuación propiamente dicho. Entre esas actividades, se pudieron llevar a cabo:

Para las familias:

- Sesiones informativas sobre la COVID-19 y normas de higiene.
- Atención a aquellas familias que hayan padecido un impacto significativo por la pandemia.
- Facilitar la derivación de alumnado al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o Salud Mental.

Para el alumnado:

- Actividades de acogida y reencuentro que permitiesen la expresión de las emociones vividas durante el confinamiento.
- Actividades de aula para el desarrollo de la educación emocional (debates, dibujos, asambleas, tarro de las emociones, cortometrajes, lectura de cuentos, etc.)

Para los docentes:

- Atender a aquellos docentes que tuviesen algún tipo de sintomatología de gravedad ofreciéndoles el apoyo y orientación que pudieran necesitar.

## 4. Buscando la normalidad

La búsqueda de la normalidad durante los primeros días lectivos era uno de los objetivos prioritarios del centro para que el alumnado pudiese adaptarse a la nueva situación de la mejor manera y en el espacio de tiempo más corto posible. Sin embargo, si bien es cierto que la situación de la pandemia produjo ciertos desordenes o desequilibrios psicológicos o emocionales, también es cierto que los menores tienen una especial capacidad de adaptación que los hacen menos vulnerables a los cambios.

### 4.1. Una situación de catástrofe

La situación producida por la pandemia puede ajustarse –con ciertas variaciones– a un contexto de catástrofe. En este sentido, PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I. & MARTÍN BERISTAIN, C. señalan en el texto *Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos cultura-*

les, que existen diferentes modos de afrontar las situaciones catastróficas. Basándonos en este texto, podemos señalar que dichos modos quedarían encuadrados en los siguientes grupos:

- Evitación de emociones negativas (se trata de personas con un alto positivismo que son capaces de obviar las emociones negativas que le produce la catástrofe y potenciar las positivas).
- Rumiar sobre lo ocurrido (en este tipo estarían encuadradas las personas que están dando vueltas de manera constante al mismo pensamiento negativo sobre una determinada situación).
- Búsqueda de sentido y religiosidad (este grupo de personas intentan buscar un sentido a la situación padecida e incluso la religiosidad para entenderla y superarla).
- Aceptación de la pérdida (suelen ser personas que viven fundamentalmente el presente y no se preocupan en exceso por el pasado o el futuro).
- Apoyo social y comunicación verbal sobre la emoción vivida (en este grupo se encuadran aquellas personas que necesitan del apoyo social para superar la situación de crisis y que necesitan verbalizarlo para comprenderlo y aceptarlo).



### 4.2. Trauma vs. plasticidad cerebral

En la literatura científica existen diversos artículos, investigaciones y estudios que coinciden en afirmar que los sucesos traumáticos ocurridos durante la infancia están relacionados con diversos problemas de salud durante la propia infancia y la adolescencia. Incluso, algunos de ellos, se extienden hasta la madurez.

El miedo a que la nueva situación producida por la pandemia pudiese interferir negativamente en el desarrollo y equilibrio emocional del alumnado causándole un trauma provocó que, como ya he señalado, el objetivo fundamental del inicio de curso fuese buscar la normalidad lo antes posible dentro de las circunstancias. O, dicho de otro modo, normalizar la situación para que no interfiriese negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, en la percepción del alumnado sobre la peligrosidad de la situación. Sobre este asunto, hubo inicialmente mucha literatura relacionada con las necesidades educativas y emocionales de los niños y niñas, si bien muchos de los artícu-



los tendían -en cierta medida- a exagerar una situación que, aun siendo compleja, no era comparable sin lugar a dudas con circunstancias consideradas psicológicamente como traumáticas como pueden ser las guerras, las hambrunas o incluso circunstancias personales en entornos normales como el abuso sexual, la violencia familiar o el consumo de drogas en la familia. Ante esta situación, algunos psicólogos quisieron matizar que, si bien el contexto era anormal, la plasticidad cerebral de los menores hacía que se adaptasen mejor que los adultos a los cambios producidos.

De un modo sencillo, podemos decir que la plasticidad cerebral es la capacidad de cambiar, modificar y moldear hábitos o conocimientos predeterminados y aprender cosas nuevas. Gracias a la plasticidad cerebral podemos transformar la información que recibimos en un contexto determinado y modificar nuestra respuesta. Por otro lado, sabemos que no todos los recuerdos son permanentes, ya que el cerebro los potencia o los desecha en función de la importancia que tengan para nuestra supervivencia del día a día. Asimismo, también sabemos que el cerebro que se encuentra en plena fase de desarrollo, durante la infancia y la adolescencia, tiene mayor plasticidad de la que incluso se pensaba hasta hace unos años, ya que se ha demostrado que existen mecanismos que generan «circuitos cerebrales alternativos» con mayor funcionalidad ante las situaciones adversas o carencias de estímulos. Así lo demuestra por ejemplo un estudio liderado por el Centro Nacional de Biotecnología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y publicado en la revista científica *Nature Communications*.

Teniendo en cuenta ambas circunstancias, podemos afirmar que, si bien los menores se enfrentaron a una situación extraordinaria, por la que se vieron recluidos en sus casas sin posibilidad de salir, y tuvieron que acudir a los centros educativos en una situación en la que el uso de mascarillas y la distancia social era obligatorio, también es cierto que los menores se adaptan mucho mejor que los adultos a un cambio del entorno gracias a esa mayor plasticidad cerebral. Además, a todo ello hay que añadir la enorme capacidad de superación que tiene el ser humano ante situaciones adversas. En este sentido, y según PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I y MARTÍN BERRISTAIN, C, tras situaciones de catástrofe, un porcentaje muy elevado de personas consideradas que ha respondido a dicha



situación mucho mejor de lo que esperaba y un porcentaje también muy significativo reconocía que dicha experiencia le había ayudado a mejorar en su crecimiento personal.

### 4.3. La vida del centro

En palabras de ZABALZA (1987) «El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades [...]. Será facilitador o, por el contrario, limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha».

Aunque todos los estudios realizados determinan la importancia que un entorno agradable tiene en el ánimo y la propia producción y creatividad del individuo, la estética de los centros educativos –por lo general– suele estar muy descuidada. En muchos casos, los centros educativos están diseñados para un número determinado de estudiantes que, en pocos años, termina por crecer considerablemente, debiendo dedicar todas las aulas a tutorías, sin la posibilidad de crear aulas motivacionales, de creación, artísticas, musicales, de laboratorio o de idiomas, entre otras. Aspectos como la iluminación, la pintura, los espacios abiertos y amplios, los espacios de ocio y esparcimiento o los aromas, influyen en la emoción y, esta emoción, en la propia creatividad y la actitud ante el aprendizaje.

Para dar cumplimiento a la normativa higiénico-sanitaria, las escuelas se llenaron de puntos COVID en cada una de las aulas, señalizaciones, mamparas y carteles informativos por todos los pasillos y zonas comunes. Asimismo, algunos patios debieron señalizarse para mantener la seguridad de los grupos burbuja. Todo ello produjo en cierta medida una ocupación de paredes y espacios que, en circunstancias normales, estaban destinadas a los trabajos realizados por los estudiantes.

Para compensar de algún modo esa falta de sensibilidad por parte de las diferentes administraciones sobre la estética de los centros educativos y la ocupación de espacios, muchos colegios e institutos realizaron modificaciones tanto dentro del aula como en los espacios comunes y en los patios, para propiciar esa mejora. Así, como respuesta a esta nueva situación, algunos centros comenzaron a habilitar espacios exteriores del patio para la realización de tareas de aula, dibujaron juegos en las pistas y comenzaron a colocar vinilos llamativos con diferentes motivos por los pasillos para dar una mayor sensación de acogida.

### 4.4. El recreo: el gran reto

El concepto de recreo como periodo de descanso para la recuperación de energía en beneficio de las tareas propias del aula, ha sido hasta los últimos años

el más habitual. Así, JARRET (2002) señala que «La característica más obvia del recreo es que constituye un descanso en la rutina diaria», debido a que este es un tiempo donde se puede distraer de una jornada larga de clase en la que los niños llegan a sentirse cansados y su atención va disminuyendo. En el mismo sentido, VALLEJO (2010) afirma que el recreo es un descanso pedagógico y un factor esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que garantiza la superación de la fatiga mental propia de la exigencia de un trabajo intelectual prolongado y sin descanso. Sin embargo, hoy en día esa concepción –aunque sigue estando absolutamente vigente– ha dado paso a otra donde también se considera el recreo como un periodo de aprendizaje más, producto del componente socializador que se establece con la interacción del alumnado, el cual además ofrece al profesorado una importante información sobre diferentes características de los propios alumnos.

En este sentido, EMIÑO (2007) afirma que «el recreo es habitualmente considerado como un tiempo residual entre periodos de trabajo, sin embargo, ofrece un territorio potencialmente fértil para desplegar actividades lúdicas y juegos que impulsen nuevos aprendizajes y valores». Por su parte, GRAS & PAREDES (2009) señalan que «El recreo escolar es un elemento socializador importante dentro de la jornada escolar, ya que es un lugar donde los niños empiezan a practicar sus habilidades sociales, su afectividad y su empatía». En la misma línea, ZAMIR & LEGUIZAMÓN (2015) afirman que «El recreo también favorece el desarrollo de habilidades y valores sociales que permiten una mayor integración en el ambiente escolar».

Si el cumplimiento de las normas COVID dentro del aula fue complejo por la aplicación de las diferentes modificaciones programáticas y organizativas, en los patios fue quizá más problemático. Por una parte, los estudiantes debían continuar concentrados en sus grupos de convivencia estable y, por otro lado, no podían realizar actividades en las que existiese contacto entre ellos ni con objetos compartidos.

Un patio sin balones ni otro tipo de materiales propios del ocio, sin posibilidad de contacto físico y en espacios claramente acotados y delimitados ofrecía, además de una dificultad organizativa, una dura imagen sobre la realidad de la situación. La primera fotografía que apareció en los medios de comunicación fue la de estudiantes separados entre sí o deambulando sin saber muy bien qué hacer. Teniendo en cuenta que el patio es el momento necesario de ocio para el alumnado (y para los docentes), donde –además de los aprendizajes que se producen por la interacción entre los individuos– también es el mo-

mento de liberar la energía sobrante, el gran reto de los centros era cómo diseñar un entorno activo y dinámico sin materiales que se pudieran compartir y sin contacto físico donde los estudiantes pudiesen disfrutar de esas tareas de esparcimiento y ocio.

Para minimizar el impacto de las normas COVID en la vida normal, algunos centros diseñaron una estructura de patios dinámicos con zonas destinadas a actividades particulares: pista americana, zona de baile libre, zona de juegos populares, zona de juego libre, zonas con patinetes, etc. Estos espacios se rotaban por semanas para que de esa manera todo el alumnado pudiera disfrutar de las diferentes actividades. De ese modo, los recreos volvieron a cumplir sus funciones principales y, aunque de alguna manera se perdió ese componente de libre elección, al menos los estudiantes pudieron disfrutar de su ocio y de sus relaciones interpersonales de un modo más organizado y ajustado a la normativa.

## 5. El impacto emocional de la pandemia en los docentes

A pesar de que, por norma general, ponemos siempre el foco de atención en el alumnado, también es cierto que los docentes sufrieron un enorme impacto psicológico, laboral y emocional durante el último trimestre del extraño y complejo curso 2019-2020, así como durante el confinamiento. Las problemáticas con las que se encontraron los docentes cuando, de un día para otro, se comunicó el cierre de los centros educativos fueron, entre otras, las siguientes:

1. Por un lado, supuso, como para muchos hogares, tener que conciliar la vida laboral y personal con hijos e hijas en casa y, en ocasiones, con un solo medio informático para una familia de varios miembros.
2. La labor de un docente nunca termina, no tiene un principio ni un fin. Siempre hay algo que corregir, algo que modificar en la programación, siempre hay algún curso de formación, algún nuevo programa de innovación, alguna metodología que conocer, algún *software* que probar. Eso hace que muchos docentes, ya sea por su pasión, su nivel de exigencia, su miedo a la crítica u otras razones, no sepan cuándo parar. Si esta sensación ya es frecuente en circunstancias normales, en periodo de pandemia se acrecentó de manera exponencial. Como recogen diferentes encuestas<sup>4</sup>, un gran nú-

4. < <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus> >

< <https://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-77-docentes-amplia-horario-laboral-dos-horas-mas-dia-ensenanza-online-fsie-20200423122657.html> >

mero de docentes dedicaron muchísimas más horas de actividad laboral durante el confinamiento que de manera presencial. Sin horarios definidos, unido al deseo de atender a todos los estudiantes y a sus familias, hizo que la dedicación fuese casi continuada con pequeños intervalos de descanso. La adaptación a la teleeducación, a ponerse al día con las nuevas tecnologías y a la comunicación con los progenitores, produjo en muchos casos que se sobrepasase ampliamente el tiempo lectivo en casa, lo cual supuso un periodo de estrés continuado para una gran mayoría.

3. Por otro lado, algunos docentes tuvieron que formarse de manera precipitada en el uso de las nuevas tecnologías para adaptarse a un contexto de educación telemática, ya que sus conocimientos eran los elementales para la educación presencial.
4. En lo que respecta a los equipos directivos, sus miembros sufrieron, y padecieron, una compleja situación laboral y emocional. A raíz del cierre de los centros, se enfrentaron a infinidad de tareas organizativas y burocráticas en un periodo muy breve de tiempo para asegurar el derecho a la educación de todo el alumnado y organizar las tareas docentes y las administrativas en un contexto nunca antes visto. Debido a ello, el aumento de la burocracia creció de manera muy significativa, extendiéndose incluso al mes de agosto, lo que provocó que su trabajo se prolongase durante el periodo vacacional. Muchos no pudieron disfrutar de unos días de descanso y reunir las fuerzas necesarias para enfrentarse al nuevo curso escolar 2020-2021, que también prometía ser complejo. Los equipos directivos siguieron trabajando en los planes de contingencia y de seguridad, la compra de material EPI y material COVID, la señalización de los centros, la adquisición de equipos informáticos para atender a las necesidades del alumnado... Estas circunstancias de estrés no solo no mejoraron al inicio del curso 2020-2021 sino que continuaron, ya que –además del aumento de la burocracia y de la ampliación de planes– muchos directores tuvieron que estar disponibles sábados y domingos para rastrear los casos COVID-19 de sus centros.

### 5.1. Dos cursos en uno

Una de las sensaciones más comunes entre los docentes –y como ya he señalado, más si cabe en los equipos directivos– es que, debido a la crisis sanitaria, no se produjo el necesario descanso entre los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Por un lado, el final del tercer trimestre resultó absolutamente estresante por las circunstancias señaladas en el punto anterior.

Por otro lado, muchos estuvieron realizando evaluaciones, protocolos, nuevas programaciones y formación durante los meses dedicados habitualmente a las vacaciones escolares, por lo que al inicio de curso se encontraban agotados mental y psicológicamente, desequilibrios emocionales que pueden derivar en muchos casos en estados de estrés y ansiedad.

### 5.2. Las secuelas de un final de curso estresante

A lo largo de los años, numerosos estudios han señalado que los profesionales de la educación son uno de los colectivos que presentan mayor riesgo de desarrollar estrés, ansiedad y el síndrome de quemarse por el trabajo (GIL-MONTE, 2005; GIL-MONTE & PEIRÓ, 1997; MANASSERO ET AL., 2003; OTHMAN & SIVASUBRAMANIAM, 2019; SCHAUFELI, 2003; SCHAUFELI & ENZMANN, 1998; VANDENBERGHE & HUBERMAN, 1999).

La Organización Internacional del trabajo (OIT) define el estrés como una respuesta física y emocional a un daño causado por la inestabilidad entre las exigencias percibidas y capacidades que tiene una persona para hacer frente a esas exigencias. En el ámbito educativo, la exigencia de adaptarse a un nuevo escenario de educación a distancia produjo, entre otros, los siguientes detonantes de estrés:

- Tener que aprender el uso de determinadas herramientas digitales propias de la enseñanza telemática de un modo urgente.
- Tener que modificar los contenidos y actividades para adaptarlos a la modalidad telemática.
- Recibir múltiples y simultáneas consultas por parte de los estudiantes o de las familias.
- Trabajar en lugares que no reúnen las condiciones necesarias para los docentes.
- Aumento de la burocracia.
- Falta de conexión con el resto del equipo.
- Falta de recursos tecnológicos (ordenadores, conexión a internet, etc.)
- Tener que atender aspectos emocionales o psicológicos del alumnado y sus familias.
- Trabajar sin un horario determinado.
- Tener que conciliar la vida laboral y familiar.
- Falta de *feedback* con respecto a la evolución del alumnado.

### 5.3. La gestión emocional de los docentes

En la gran mayoría de las ocasiones, nos preocupamos de las necesidades emocionales de los estudiantes, pero muy pocas veces somos conscientes de la

importancia de una adecuada gestión emocional del profesorado. Un docente poco motivado, con sensación de falta de valoración, de que su trabajo nunca es suficiente, con disparadores constantes del estrés, difícilmente podrá ofrecer una atención emocional adecuada a su alumnado.

La profesión docente es una de las de mayor exigencia emocional, ya que la mayor parte de su labor se realiza en un contexto donde las relaciones interpersonales son la base de su tarea. Entre los aspectos que influyen en esta exigencia emocional, podemos encontrar los siguientes:

1. Es una profesión basada en la interacción entre individuos y en el establecimiento de relaciones interpersonales, con toda la complejidad que ello conlleva:
  - Docentes - docentes
  - Docentes - alumnado
  - Docentes - familias
  - Docentes - administración
  - Docentes - sociedad
2. Existe un alto nivel de burocracia.
3. La percepción que los docentes tienen sobre la valoración social de su labor en España es que dicha valoración es muy baja<sup>5</sup>.
4. Gran parte de la motivación del profesorado depende de la del alumnado. En este sentido, recorre un doble camino:
  - Docentes que motivan a su alumnado, que al sentirse motivados retroalimentan a su profesor.
  - Docentes que motivan a su alumnado, pero estos no se sienten motivados y provocan la desmotivación de su profesor.

Todos estos factores y otros semejantes causan ese desgaste emocional en el profesorado. Por ello, aparte de conducir al estrés, a la fatiga o a la insatisfacción laboral, son varios los estudios que consideran la labor docente como una profesión propensa al padecimiento de altos niveles de *burnout* o Síndrome de estar Quemado por el Trabajo (SQT). Tal como afirma Ayuso, J.A, «Las personas que se dedican a trabajar dentro de lo que se ha denominado 'profesiones asistenciales', es decir, de servicio público, como los profesionales de la 'enseñanza' (profesorado de todos los niveles, monitores, animadores socioculturales, etc.), pueden encontrarse fuertemente afectadas por este

síndrome y verse sometidas a un gran desgaste profesional».

## 6. Conclusiones. Balance tras el primer trimestre

Nadie está preparado para una pandemia. Lo ocurrido a partir del 13 de marzo de 2020 no fue más que un aprendizaje constante basado en el ensayo-error, donde unas veces hubo fallos y otras, aciertos, pero siempre un aprendizaje. Los centros educativos no escaparon a dicha afirmación, ya que tuvieron que enfrentarse a una situación compleja que obligaba a realizar cambios significativos en los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, además, destapó diferentes problemas que requieren actuaciones importantes para la mejora de la calidad educativa, no solo por si se producen otras situaciones de pandemia, confinamiento o catástrofe, sino incluso en escenarios de presencialidad y normalidad:

- Por un lado, la situación de un escenario telemático puso en evidencia que las habilidades profesionales de las docentes relacionadas con las nuevas tecnologías sufrían graves carencias de formación. La formación recibida en las facultades de educación parece no ser la más adecuada, al igual que la formación que ofrece la administración a lo largo de la carrera docente.
- Asimismo, se ha comprobado que el currículo que reciben los estudiantes es excesivo, imposible de cumplir en un contexto de educación telemática y difícilmente asumible en una situación de presencialidad, por lo que es necesario volver a replantearse cuáles son los contenidos realmente fundamentales de las diferentes asignaturas y cuáles los secundarios, de tal modo que se pueda realizar una jerarquización según su importancia para el aprendizaje.
- Del mismo modo, también se ha observado que la motivación de alumnado y de los docentes es bidireccional, ya que están íntimamente unidas; en la motivación del alumnado influye la del profesorado, y en la del profesorado también tiene un importante impacto la del alumnado. En este sentido, durante la pandemia algunos estudiantes no dieron respuesta alguna, a pesar de que los docentes intentaron contactar con ellos, lo que nos hace replantearnos de nuevo qué papel están jugando



5. < <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-95-docentes-espanoles-orgullosos-ser-maestro-solo-20-siente-valorado-sociedad-sm-20180315171956.html> >

los progenitores como los primeros educadores y la influencia que su valoración y expectativas en el rendimiento escolar tiene sobre sus hijos e hijas.

- Por último, el nivel de burocracia que sufre la escuela es uno de los principales obstáculos para la vida diaria de los centros educativos y responsable de parte de la sensación de falta de valoración que percibe el profesorado.

Por el contrario, esta situación de pandemia también puso de manifiesto varias de las fortalezas del sistema educativo:

- En primer lugar, la capacidad de respuesta del profesorado ante una situación de crisis.
- En segundo lugar, la magnífica adaptación del alumnado a las medidas higiénico-sanitarias y al nuevo contexto educativo.

## Referencias bibliográficas

AYUSO, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de:

< <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf> >

AZNAR, M. P. M., RODRÍGUEZ, M. D. A. G., y AZNAR, M. M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), pp. 451-465.

CRYDER, C.H., KILMER, R.P., CALHOUN, L.G., & TEDESCHI, R.G. (2006). An exploratory study of post-traumatic growth in children following a natural disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, pp. 65-69.

GARCIA MARTINEZ, F. E. ET AL. Psychological responses to a natural disaster: stress and post-traumatic growth. *liber.* [online]. 2014, 20, (1) Plan apoyo socioemocional Objetivos 24.

DE LEÓN REYES, N. S., MEDEROS, S., VARELA, I. ET AL. (2019) Las proyecciones callosas transitorias de las neuronas L4 se eliminan para la adquisición de conectividad local. *Nat Commun* 10, 4549 (2019).

< <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12495-w> >

DONOHOO, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

EIVIÑO, G. (2007). Innovación en el aprendizaje. Comunicarse. Recuperado de:

< [http://comunicarseweb.com.ar/?Innovacion\\_en\\_el\\_aprendizaje&page=ampliada&id=4783&\\_s=&\\_page=tags](http://comunicarseweb.com.ar/?Innovacion_en_el_aprendizaje&page=ampliada&id=4783&_s=&_page=tags) > (03/12/2020)

GIL-MONTE, P. R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

GIL-MONTE, P. R., & PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis

GRAS, P. y PAREDES, J. (2015). El Recreo ¿sólo para jugar? *EmásF: revista digital de educación física*, 36, pp. 18-27.

HERNÁNDEZ OÑATIVIA, X. (2019) *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario* [online] Tesis doctoral. Directores Ana Barrón López de Roda, Alfredo Rodríguez Muñoz. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Psicología, 2018. 354 p.  
< <https://eprints.ucm.es/46770/> >

JARRETT, O. S., MAXWELL, D. M., DICKERSON, C., HOGE, P., DAVIES, G. y YETLEY, A. (1998). The impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *Journal of Educational Research*, 92(2), pp. 121- 126.

MANASSERO, M. A., VÁZQUEZ, A., FERRER, V. A., FORNÉS, J., & FERNÁNDEZ, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.

MUÑOZ, C., OTÁLVARO, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, ISSN-e 2216-1201, 3(2), pp. 226-242.

Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. *Gestión de Las Personas y Tecnología*, 9(25), p. 68.

< <https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2016/490658.pdf> >

OTHMAN, Z., & SIVASUBRAMANIAM, V. (2019). Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(2), pp. 71-74.

PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I., & BERISTAIN, C. M. (2001). Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos culturales. *Catástrofes y ayuda en emergencia: estrategias de evaluación, prevención y tratamiento*, pp. 85-148. Barcelona: Icaria.

PASCUAL-CASTROVIEJO, I. (1996). Plasticidad cerebral. *Revista de neurología*, 24(135), pp. 1361-1366.

SCHAUFELI, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *Journal of Industrial Psychology*, 29(4), pp. 1-15.

< <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v29i4.127> >

SCHAUFELI, W. B., & ENZMANN, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Londres: Taylor & Francis.

VALLEJO, L. (2010). Descanso pedagógico y la jornada escolar. *Pedagogía y dialéctica*. Recuperado de: < [www.pedagogiydialectica.org/tesis\\_descans\\_pedagogico.doc](http://www.pedagogiydialectica.org/tesis_descans_pedagogico.doc) > (08-01-2021).

VANDENBERGHE, R., & HUBERMAN, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

ZABALZA, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*, pp. 120-121. Madrid: Narcea.

ZAMIR, A. y LEGUIZAMÓN, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyo al aprendizaje. *Revista latinoamericana de etnomatemática*, 8(3). Recuperado de:

< <http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/202> > (23-11-2020).

## El autor

### **Toni García Arias**

Director del Colegio Joaquín Carrión de San Javier (Murcia). Ha liderado diversos proyectos de innovación educativa y trabajado como asesor curricular, especialmente en el ámbito de la inteligencia emocional. Ha publicado más de una veintena de artículos en revistas especializadas en educación y es autor de los libros *La educación de las fortalezas* (Ediciones Pirámide, 2020), *Cómo mejorar la calidad educativa del centro* (Ediciones Pirámide, 2020), *Manual para superar la adolescencia* (Aljibe, 2013), *Educación emocional para todos* (LoQueNoExiste, 2016), *Hacia una nueva educación* (MAD, 2016) y *118 recursos TIC básicos y gratuitos para docentes* (MAD, 2017). Además, ha colaborado en programas como *La aventura del saber* de La 2 de TVE; *Horizonte* de Tele 5 o *Espejo Público* de Antena 3, entre otros.

Es articulista habitual del periódico *Magisterio*, del Diario *La Opinión de Murcia*, del diario *Periodista Digital* y de la revista neoyorkina *Viceversa Magazine*. Además, es autor de los libros de poemas *Todos los puertos* (Nausicaä, 2002), *Diccionario de derrotas* (Nausicaä, 2003) y *Ángeles caídos* (Renacimiento, 2006), y de la novela *Mentiras para no estar solo* (Apeiron, 2017).

Debido a su compromiso y dedicación a la cultura y a la enseñanza, ha sido galardonado con diferentes premios a lo largo de su carrera, entre los que destaca el Premio al Mejor Docente de España de Primaria 2018 de los Premios Educa.