



## EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN UN GRUPO ESCOLAR PORTUGUÉS: DESAFÍOS, ADAPTACIONES Y LECCIONES PARA EL FUTURO<sup>1</sup>

Susana Isabel Peixeiro Pereira<sup>2</sup> 

### Resumen

La pandemia de Covid-19 trajo nuevos desafíos a las escuelas portuguesas. Las medidas gubernamentales para mitigar la propagación del virus llevaron a la suspensión de las actividades educativas presenciales y a la implementación de la enseñanza remota de emergencia. En el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Évora, se investigó cómo el Agrupamiento de Escuelas de Montemor-o-Novo y sus socios encontraron estrategias para garantizar la continuidad de la educación durante la pandemia. El estudio se basó en una metodología mixta, con los siguientes objetivos: (1) identificar las medidas adoptadas por el Agrupamiento de Escuelas durante la pandemia; (2) analizar las implicaciones de dichas medidas; (3) evaluar el apoyo de los socios educativos; (4) conocer el impacto de la enseñanza remota de emergencia en el trabajo de los docentes y los alumnos; y (5) proponer adecuaciones en las prácticas pedagógicas para el futuro. Para ello, se analizaron documentos orientadores del Agrupamiento, se realizaron entrevistas semiestructuradas y se aplicaron cuestionarios a miembros de la Dirección del Agrupamiento, docentes, técnicos, padres, socios y alumnos. Los resultados revelaron una buena dinámica entre la escuela, la familia y la comunidad. El apoyo de los socios fue fundamental para mantener la enseñanza y mitigar las desigualdades sociales durante la enseñanza remota de emergencia.

**Palabras clave:** Comunidad; Enseñanza remota de emergencia; Escuela; Pandemia; Asociación.

### Cómo citar

PEREIRA, Susana Isabel Peixeiro. Educación en tiempos de pandemia en un grupo escolar portugués: desafíos, adaptaciones y lecciones para el futuro. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-15, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.53260.



<sup>1</sup> Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI

<sup>2</sup> Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Évora. Évora, Portugal. Dirección de correo electrónico: spsusypereira@gmail.com.

## EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC IN A PORTUGUESE SCHOOL GROUP: CHALLENGES, ADAPTATIONS AND LESSONS FOR THE FUTURE

**Abstract:** The Covid-19 pandemic brought new challenges to Portuguese schools. Government measures to mitigate the spread of the virus led to the suspension of in-person teaching activities and the implementation of emergency remote learning. Within the context of the Doctoral Program in Educational Sciences at the University of Évora, research was conducted to examine how the Montemor-o-Novo School Group and its partners developed strategies to ensure educational continuity during the pandemic. The study was based on a mixed-method approach, with the following objectives: (1) to identify the measures implemented by the School Group during the pandemic; (2) to analyze the implications of these measures; (3) to assess the support provided by educational partners; (4) to understand the impact of emergency remote learning on teachers' and students' work; and (5) to propose adaptations in pedagogical practices for future implementation. To achieve this, guiding documents from the School Group were analyzed, semi-structured interviews were conducted and questionnaires were distributed to members of the School Group's leadership, teachers, technicians, parents, partners, and students. The results revealed a strong dynamic between the school, family, and community. The support of educational partners played a crucial role in maintaining education and mitigating social inequalities during emergency remote learning.

**Keywords:** Community; Emergency remote learning; School; Pandemic; Partnership.

## EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PORTUGUÊS: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E LIÇÕES PARA O FUTURO

**Resumo:** A pandemia por Covid-19 trouxe novos desafios às escolas portuguesas. As medidas governamentais para mitigar a propagação do vírus conduziram à suspensão das atividades letivas presenciais e à implementação do ensino remoto de emergência. No contexto do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, investigou-se como o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e os seus parceiros encontraram estratégias para garantir a continuidade da educação durante a pandemia. O estudo assentou numa metodologia mista, tendo como objetivos (1) identificar as medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas em situação de pandemia; (2) analisar as implicações dessas medidas; (3) verificar o apoio dos parceiros educativos; (4) conhecer o impacto que o ensino remoto de emergência teve no trabalho dos docentes e dos alunos; (5) propor adequações nas práticas pedagógicas a implementar no futuro. Para isso, foram analisados documentos orientadores do Agrupamento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e aplicaram-se questionários a elementos da Direção do Agrupamento, docentes, técnicos, pais, parceiros e alunos. Os resultados revelaram a existência de uma boa dinâmica entre a escola, a família e a comunidade. O apoio dos parceiros foi fundamental para a manutenção do ensino e para mitigar as desigualdades sociais durante o ensino remoto de emergência.

**Palavras-chave:** Comunidade; Ensino remoto de emergência; Escola; Pandemia; Parceria.

## **Introducción**

La pandemia de Covid-19 tuvo un impacto significativo en diversas áreas de la sociedad. La educación fue una de las áreas más afectadas, ya que los centros educativos fueron cerrados y el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo que ser asegurado, aun con el uso de una nueva modalidad de enseñanza: la enseñanza remota de emergencia. Las medidas implementadas por el gobierno portugués, en el contexto de pandemia, crearon desafíos, oportunidades y dificultades para las escuelas, docentes, alumnos y demás elementos de la comunidad educativa.

A través de un estudio de caso, basado en una metodología mixta, se buscó comprender la forma en que el Agrupamiento de Escuelas de Montemor-o-Novo (AEMN), localizado en la región del Alentejo, en Portugal, y sus socios se organizaron para asegurar una respuesta educativa a los alumnos durante los períodos de suspensión de las actividades presenciales.

El objetivo general definido para la investigación fue comprender cómo el Agrupamiento de Escuelas y los socios se organizaron, en tiempos de pandemia, para garantizar una respuesta educativa. A partir de este objetivo, delineamos los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las medidas adoptadas por el Agrupamiento de Escuelas en situación de pandemia; (2) analizar las implicaciones de las medidas implementadas, como consecuencia del escenario de pandemia por Covid-19; (3) verificar qué implicación y apoyo hubo por parte de los socios educativos durante la suspensión de las clases presenciales; (4) conocer el impacto que la educación a distancia tuvo en el trabajo de profesores y alumnos; (5) proponer adecuaciones que deberán ser realizadas en las prácticas pedagógicas, en el futuro, con el fin de aprovechar las oportunidades que surgieron, por ejemplo, en términos de tecnologías al servicio de la educación.

## **Marco teórico**

La pandemia de Covid-19 condujo al cierre de los centros educativos, la suspensión de las actividades lectivas presenciales y la implementación de una nueva modalidad de enseñanza: la enseñanza remota de emergencia (ERE). El Consejo Nacional de Educación (2021) señaló algunas fragilidades que se evidenciaron en este período de transición hacia la enseñanza a distancia, entre las que destacan el número insuficiente de dispositivos digitales y de conexiones a internet de calidad. Estas dificultades fueron sentidas por las escuelas y por las familias que no tenían la oportunidad de adquirir equipos informáticos.

Los docentes fueron afectados por las mismas limitaciones, ya que no todos disponían de equipos adecuados, buenas conexiones a internet o competencias para lidiar con las nuevas tecnologías digitales, como refirió Schleicher (2020, p. 4): “Los profesores también tuvieron que adaptarse a nuevas pedagogías y formas de enseñanza, para las cuales podían no estar preparados.”. Estos hechos fueron corroborados por el estudio de Flores et al. (2020), que buscó comprender el proceso de adaptación de los profesores al contexto de enseñanza y aprendizaje a distancia, señalando como principales limitaciones la falta de equipos adecuados para los alumnos, la dificultad para involucrar a los estudiantes en los aprendizajes, la falta de tiempo y la ausencia de formación adecuada.

Andreas Schleicher (2020, p. 4) vino a confirmar que las consecuencias de la suspensión de la enseñanza presencial no fueron iguales para todos: “Alumnos de origen social privilegiado, apoyados por sus padres, capaces y ansiosos por aprender, encontraron oportunidades alternativas de aprendizaje después de que las escuelas cerraran. Aquellos de entornos desfavorecidos quedaron limitados cuando sus escuelas cerraron.”.

Ante esta situación, hubo necesidad de encontrar soluciones. De acuerdo con las conclusiones del estudio del Consejo Nacional de Educación (2021), el establecimiento de asociaciones con la comunidad fue una de las estrategias adoptadas con miras a garantizar los aprendizajes de todos los alumnos. Mittler (2003), citado por Limeira et al. (2020, p. 9) considera que los padres y los demás elementos de la comunidad local asumen un papel relevante, contribuyendo a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad: “Ninguna escuela es una isla y ninguna escuela puede tener éxito sin desarrollar redes de asociaciones con su comunidad local, con padres de alumnos pasados, presentes y futuros, con otras escuelas y otras agencias.”.

En este contexto, se torna fundamental comprender cómo los socios educativos y los centros de enseñanza se articularon con el fin de asegurar una respuesta de calidad en términos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acompañamiento, respetando las diferentes necesidades de los alumnos.

Con este estudio, buscamos conocer el caso particular del Agrupamiento de Escuelas de Montemor-o-Novo y de sus respectivos socios. Partimos de una investigación anterior (Pereira, 2019), que analizó las dinámicas educativas establecidas entre este Agrupamiento de Escuelas y el territorio en el que se inserta. En el estudio mencionado, Pereira (2019, p. 168) concluyó que “el Agrupamiento demuestra apertura para articularse con una diversidad de instituciones, que incluyen la autarquía, los servicios públicos, asociaciones, cooperativas, empresas y

fundaciones, lo que contribuye a una dinámica educativa muy enriquecedora.”. La misma autora refiere además que existen muchas asociaciones con diferentes instituciones locales, que se sitúan dentro y fuera del municipio, y estas, además de ser consideradas un factor motivacional para los aprendizajes, contribuyen a la formación integral de los alumnos. Son, además, un factor de mejora de los resultados escolares, conduciendo al aumento de la tasa de éxito educativo y a la disminución del absentismo y del abandono escolar.

El municipio de Montemor-o-Novo, destacado en rojo en la Figura 1, se sitúa en la región del Alentejo, subregión del Alentejo Central, en el distrito de Évora. De acuerdo con los resultados de los Censos de 2021, el total de habitantes es de 15799, habiéndose verificado un descenso de este valor comparativamente con los Censos de 2011, en que el número de habitantes era de cerca de 17 437 habitantes, como refiere Pereira (2019).

**Figura 1** - Mapa de Portugal, con el municipio de Montemor-o-Novo resaltado en rojo



**Fuente:** Tomado de <http://terrasdeportugal.wikidot.com/montemor-o-novo> (2025)

Montemor-o-Novo se presenta como uno de los municipios más grandes de Portugal, con un área total de 1232,67 km<sup>2</sup> y está subdividido en siete freguesias: Cabrela; Cíborro; União das Freguesias de Cortiçadas de Lavre e Lavre; Foros de Vale de Figueira; Santiago do Escoural; São Cristóvão; União das Freguesias de Nossa Senhora da Vila, Nossa Senhora do Bispo e das Silveiras. Montemor-o-Novo se caracteriza por una dispersión de los centros de educación y enseñanza de preescolar y del primer ciclo de enseñanza básica, lo que se configura como un gran desafío, especialmente en un período de pandemia. Integran el Agrupamiento de Escuelas de Montemor-o-Novo 16 centros de enseñanza. La presente investigación se centró en

los dos años lectivos directamente marcados por la pandemia, 2019-2020 y 2020-2021. De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección, en el año lectivo 2019-2020, frecuentaban el AEMN un total de 1724 alumnos, distribuidos por los diferentes ciclos de enseñanza y en 2020-2021 había un total de 1730 alumnos.

## **Metodología**

La abordaje mixta, con el uso de encuestas por entrevista y por cuestionario, fue la seleccionada para el presente estudio. La modalidad adoptada fue el estudio de caso.

Para dar respuesta a los objetivos trazados, una de las técnicas de recolección de datos privilegiada fue el análisis de documentos orientadores del Agrupamiento en el ámbito del régimen de educación a distancia, como el Plan de Enseñanza a Distancia, Planes Semanales de Trabajo destinados a los alumnos, entre otros considerados relevantes para la investigación.

Las entrevistas semiestructuradas a los elementos de la Dirección del Agrupamiento de Escuelas, liderazgos intermedios, docentes, técnicos, niños de una sala de educación preescolar, alumnos de un grupo de segundo año del primer ciclo de enseñanza básica, a los representantes de padres/tutores legales y entidades asociadas se constituyeron como otra técnica de recolección de información. Para ello, se construyó un guion semiestructurado, sujeto a validación, y el registro de las respuestas de las entrevistas se realizó mediante la grabación de las mismas, previa solicitud de autorización a los participantes para tal efecto.

Se aplicaron encuestas por cuestionario a los grupos seleccionados por nivel/ciclo de escolaridad: un grupo de sexto año del segundo ciclo de enseñanza básica, un grupo de octavo año del tercer ciclo de enseñanza básica, y un grupo de duodécimo del enseñanza secundaria. Debido al rango de edad, optamos por aplicar entrevistas de grupo a los niños de educación preescolar e individuales a los alumnos del primer año del primer ciclo, como se mencionó, y cuestionarios a los alumnos de los demás niveles de escolaridad.

En el proceso de interpretación de la información obtenida a partir de los documentos se utilizó el análisis documental. Para el análisis de la transcripción de las entrevistas, recurrimos al análisis de contenido. En relación con el tratamiento de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, en las preguntas cerradas se aplicó la estadística descriptiva y para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, recurrimos al análisis de contenido.

La síntesis e interpretación final de todos los datos analizados permitió elaborar las conclusiones y dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos delineados.



## Resultados

Los cambios impuestos por la pandemia causaron algunos problemas en el Agrupamiento de Escuelas de Montemor-o-Novo (AEMN), destacando los siguientes: dificultad de acceso a la red de internet; aumento de las desigualdades sociales y educativas; falta de equipos informáticos; escasa preparación para la nueva modalidad de enseñanza (ERE); dificultades para seguir la ERE, tanto por parte de los alumnos como de los padres; aislamiento social; dificultad en el proceso de evaluación de los alumnos durante la ERE.

El AEMN logró dar respuesta a algunos de los problemas identificados, a través del suministro de algunos equipos informáticos, la preparación de comidas, la disponibilidad de fotocopias con tareas para los alumnos sin acceso a internet y tutoriales con las normas de utilización de la plataforma digital adoptada, Microsoft Teams. Sin embargo, el AEMN no tuvo capacidad para solucionar todos los problemas y fue necesario activar la red de asociaciones, lo que permitió la distribución de más accesos a internet y equipo informático, el transporte de las comidas para los alumnos que vivían en lugares más aislados, la disponibilidad de las tareas en papel y el suministro de equipos de protección individual a las escuelas del AEMN.

En lo que se refiere a la operacionalización de la ERE, se realizó la identificación de las medidas adoptadas por el AEMN y el análisis de sus implicaciones. Como instrumento de apoyo a la implementación de la nueva modalidad de enseñanza, el AEMN creó su Plan de Enseñanza a Distancia (E@D), donde se definieron diversas estrategias, con miras a la uniformización de procedimientos. De esta forma, en los casos de alumnos que no tenían medios informáticos o acceso a la red de internet, el Plan de E@D contemplaba la disponibilidad, por parte de la escuela, de tareas en papel, que los respectivos tutores legales podían recoger en la portería de la Escuela Secundaria y, posteriormente, devolver para corrección y *feedback* de los docentes. En el caso de los alumnos que residían fuera de la ciudad de Montemor-o-Novo, las tareas fueron enviadas a las juntas de *freguesia*, que procedieron a entregarlas a los padres. Cuando los alumnos estaban impedidos, por alguna razón, de participar en las clases síncronas, esas tareas eran enviadas por correo electrónico.

En cuanto a la periodicidad de la comunicación entre la escuela, a través de los educadores y profesores, y los alumnos y respectivas familias, durante la ERE, es importante destacar que esta difirió del primer confinamiento, que se inició en marzo de 2020, para el segundo confinamiento, con inicio en enero de 2021. En el primer confinamiento se verificó una carga horaria más reducida de sesiones síncronas, mientras que en el segundo

confinamiento el horario de las clases *online* fue similar al horario presencial. Además de las clases síncronas, también se establecieron contactos por correo electrónico o teléfono.

Los medios de comunicación utilizados durante la ERE incluyeron el ordenador y otros dispositivos como la *tablet* o el teléfono móvil. En los casos de las familias que no disponían de equipos, fue necesario recurrir al préstamo de dispositivos, por parte del AEMN o de los socios educativos.

Tras el análisis de las condiciones que los alumnos tenían en casa para trabajar durante la ERE, se concluyó que en la educación preescolar, los niños estaban acompañados por un familiar, por lo que compartían el espacio con ese familiar. En los demás ciclos, a medida que el rango de edad fue aumentando, se verificó la existencia de más alumnos que trabajaban en un espacio individual, sin necesidad de acompañamiento.

La escuela de acogida, que funcionó en la Escuela Secundaria de Montemor-o-Novo, se constituyó como una respuesta social para los hijos de los trabajadores de los servicios esenciales, para los alumnos cubiertos por las medidas de apoyo a la inclusión y para aquellos que se encontraban en situación de riesgo por falta de equipos o de acompañamiento familiar. De esta forma, fue posible evitar que algunos alumnos pudieran incurrir en abandono escolar.

Las actividades desarrolladas durante la ERE variaron de acuerdo con el ciclo, siendo que en algunos casos la tipología de las mismas fue adecuada a la nueva modalidad de enseñanza implementada. En todos los ciclos, se propusieron actividades en el ámbito de la educación física. En el caso de los niños de educación preescolar y de los alumnos del primer ciclo de educación básica, las actividades tuvieron un carácter más lúdico. En los segundos y terceros ciclos de educación básica, estas fueron similares a las actividades realizadas en la modalidad de enseñanza presencial. En cuanto a la enseñanza secundaria, los discentes tuvieron la oportunidad de recurrir a herramientas digitales y desarrollar trabajo autónomo.

En cuanto a la periodicidad de las actividades desarrolladas por los alumnos durante la ERE, concluimos que se proponían tareas diariamente, aunque en el segundo y tercer ciclos de educación básica existía una organización semanal de las mismas, buscando evitar el exceso de trabajo de los alumnos y buscando una mejor orientación.

En cuanto a la percepción sobre la cantidad de tareas propuestas, esta fue divergente. Los discentes del tercer ciclo de educación básica y enseñanza secundaria la evaluaron como excesiva, contrariamente a los demás ciclos, que la consideraron adecuada.



El apoyo dado por los padres y tutores legales a sus alumnos en la realización de las tareas durante la ERE fue desigual en todos los ciclos de enseñanza. Este factor condujo a un agravamiento de las desigualdades educativas.

En lo que se refiere al apoyo prestado por los docentes a los alumnos, este acabó por ser considerado insuficiente en el primer ciclo de educación básica, tercer ciclo de educación básica y enseñanza secundaria, a pesar de todos los esfuerzos desarrollados por los profesores para apoyar a todos los alumnos.

El proceso de evaluación durante la ERE sufrió algunas alteraciones, principalmente en lo que respecta a los criterios y a los instrumentos de recolección de datos, lo que se tradujo en una alteración de las calificaciones de los alumnos. No todos los alumnos consideraron los resultados de la evaluación justos, especialmente los alumnos de enseñanza secundaria, que asumieron que no había existido equidad.

Una de las preocupaciones del AEMN y de las entidades responsables del mismo fue la continuidad de los diferentes tipos de apoyo. Los apoyos terapéuticos se llevaron a cabo de forma *online* y presencial, en el Centro de Apoyo al Aprendizaje, en los dos períodos de confinamiento. Sin embargo, en el primer confinamiento se registraron más dificultades en la continuidad de algunas terapias, como la terapia ocupacional o la fisioterapia.

En el ámbito de los apoyos sociales, la acción social escolar fue asegurada e incluso reforzada, con el acompañamiento a alumnos y familias a través del suministro de comidas y leche escolar, préstamo de ordenadores y acceso a la red de internet, disponibilidad de fotocopias, apertura de la escuela de acogida, distribución de cestas a familias necesitadas y acompañamiento por parte de los técnicos a domicilio o a distancia.

En lo que se refiere al abandono escolar, no se definió una estrategia específica para su prevención, pero se implementaron algunas medidas que acabaron por combatirlo. En este sentido, se verificó una constante comunicación entre la escuela y las familias, un acompañamiento cercano de los alumnos, aunque a distancia, la posibilidad de que alumnos en situaciones de riesgo frecuentaran la escuela de acogida y el CAA y el refuerzo de algunas asociaciones, ayudando así a combatir el aislamiento de algunas comunidades, como la comunidad gitana.

El cuerpo docente, ante una nueva modalidad de enseñanza, sintió la necesidad de realizar formación para poder dar la mejor respuesta, en términos de metodologías, estrategias y herramientas digitales, durante la ERE. Igualmente se pusieron a disposición tutoriales, tanto a los profesores como a los padres y alumnos, y se registró mucha interacción y trabajo

colaborativo entre los diferentes actores educativos con miras a la resolución de problemas que, naturalmente, fueron surgiendo.

Los asistentes operativos tuvieron un papel importante durante el período pandémico, ya que fueron responsables de la limpieza y desinfección de los diferentes espacios escolares, inventarios, atención telefónica, preparación de comidas escolares, impresión de las tareas en papel para los alumnos, apoyo a los alumnos que frecuentaban la escuela de acogida, apoyo en las pruebas Covid-19.

En cuanto al apoyo de los socios educativos, se registró una fuerte implicación de estos, siendo que el tipo de ayuda prestada incluyó el suministro de equipos informáticos, el transporte de alumnos y de comidas, la disponibilidad de fotocopias, de equipos de protección individual, apoyo en las pruebas y vacunación.

La Figura 2 ilustra los principales socios del AEMN durante el período pandémico.

**Figura 2** - Socios que destacaron por su apoyo durante el ERE



**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Cada uno de los socios presentados en la Figura 2 colaboró de forma activa con el AEMN, las familias y los alumnos, para que se verificaran condiciones que permitieran la continuidad de los aprendizajes de los alumnos, contribuyendo al fortalecimiento de la relación entre el AEMN y los socios.

En lo que se refiere a la percepción general sobre el impacto de la ERE, el balance final fue positivo, aunque esta no fue considerada la modalidad de enseñanza más adecuada para todos los niveles de enseñanza, particularmente para los niños de la educación preescolar. Los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar su autonomía y competencias digitales, pero los

aprendizajes y las competencias sociales se vieron comprometidos. El aumento de las desigualdades sociales y educativas fue un hecho que marcó el período de ERE.

Relativamente a la adaptación de los docentes a las tecnologías educativas, esta sucedió a ritmos diferenciados, habiendo emprendido mucho esfuerzo y trabajo colaborativo. En cuanto a las competencias digitales de los profesores, en la percepción de la mayoría de los alumnos del 2.º y 3.º ciclo de educación básica, estas eran adecuadas, mientras que la mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria consideró que no.

La ERE causó cambios en el trabajo docente, traducándose en una sobrecarga de trabajo, en la necesidad de adecuación a nuevas metodologías de enseñanza, que condujeron a la dificultad de conciliar la vida profesional y familiar, llevando a algunos docentes a alcanzar el estado de agotamiento. Este trabajo fue objeto de una valoración, aunque considerada por algunos temporal, por parte de los padres y tutores legales.

La adaptación de los niños y alumnos, en general, fue considerada positiva, aunque se verificó el aumento de las desigualdades. Los niños y los alumnos más jóvenes sintieron la falta de la presencia física de los compañeros y profesores. Los alumnos del 2.º y 3.º ciclo de educación básica y enseñanza secundaria refirieron la falta de concentración, la gestión del tiempo y de las tareas a realizar, la falta de socialización con los compañeros y profesores y la inexistencia de red de internet de calidad como principales dificultades.

En lo que respecta a los sentimientos manifestados por los niños y alumnos durante la ERE, a medida que la edad avanza, los sentimientos negativos predominan. En la educación preescolar y en los alumnos del 1.º ciclo de educación básica, destacaron la felicidad y la tristeza. En el 6.º año, a pesar de que el sentimiento más señalado fue el cansancio, el conjunto de sentimientos positivos –cómodo, motivado y seguro– fue dominante. Ya en los 8.º y 11.º años, predominaron los sentimientos negativos –estresado, cansado y deprimido.

En el ámbito de los aprendizajes, se verificaron dificultades en la consolidación de los mismos a distancia, con especial incidencia en los alumnos que integran las franjas de edad más bajas. Cabe destacar también el hecho de que la situación de los alumnos con más dificultades de aprendizaje se agravó durante la ERE. De esta forma, fue necesario implementar estrategias de recuperación y consolidación de aprendizajes al regreso a la enseñanza presencial.

La ERE permitió que, tanto docentes como alumnos, hubieran desarrollado competencias digitales. La mayoría de los alumnos de 6.º y 11.º años consideró que sus competencias digitales fueron adecuadas a la ERE, mientras que los estudiantes del 8.º año manifestaron opinión contraria.

Se verificó, por parte del AEMN, la preocupación por el bienestar de los niños y alumnos y respectivas familias, y, en este sentido, se asignó un tiempo semanal *online* para diálogo informal entre el educador/profesor titular o director de grupo y los niños o alumnos, que en la educación preescolar y en el 1.º ciclo de educación básica acabó por ser un tiempo diario.

La falta de socialización llevó al compromiso de competencias socioemocionales y a la alteración de comportamientos sociales, como el aumento de la ansiedad, la violencia y problemas de salud mental. Otra consecuencia fue el mayor aislamiento de algunas comunidades, como la comunidad gitana.

En cuanto a los aspectos positivos de la ERE, estos variaron de acuerdo con la edad de los alumnos. Los niños de educación preescolar disfrutaron de estar en casa y pasar más tiempo con la familia. Los alumnos del 1.º ciclo de educación básica, además de haber apreciado estar junto a la familia, también mostraron satisfacción en la realización de algunos trabajos propuestos y de hablar con los amigos y la profesora, aunque a distancia. En el 2.º ciclo de educación básica, los alumnos destacaron el desarrollo de competencias digitales durante las clases *online* y el hecho de sentirse cómodos y seguros en casa. Relativamente a los alumnos del 3.º ciclo de educación básica encuestados, las opiniones se dividieron: parte de los discentes consideró positivo no ir a la escuela y otra parte no logró identificar ningún aspecto positivo en la ERE. Los alumnos del 11.º año encuestados, en su mayoría, consideraron la ERE positiva, pues era cómodo tener clases en casa, había más autonomía, más tiempo para la familia y otras actividades, fue posible desarrollar las competencias digitales y pasar tiempo en el teléfono móvil.

En lo que respecta a los aspectos negativos de la ERE, se destacaron los siguientes: en la educación preescolar, los niños refirieron la añoranza de estar presencialmente en la escuela, con los amigos y la educadora, aspecto que también fue señalado por los alumnos del 2.º, 6.º, 8.º y 11.º años. Los alumnos del 2.º año no les gustaron algunos tipos de trabajos que hicieron durante la ERE, de estar mucho tiempo sentados, de hablar en el micrófono, de los fallos en la red de internet o de no tener a nadie para jugar. Los discentes del 6.º año destacaron problemas relacionados con los equipos informáticos, falta de concentración, clases poco dinámicas, demasiado tiempo frente al ordenador, con menos apoyo por parte de los docentes, pruebas de evaluación digitales y pocos aprendizajes. En el 3.º ciclo de educación básica, los alumnos indicaron la dificultad en aprender y en participar en las clases *online* y la posibilidad de copiar. Los discentes del 11.º año destacaron la cantidad excesiva de tareas, las dificultades de

aprendizaje, alguna falta de comprensión por parte de los docentes, cansancio y falta de concentración.

La ERE afectó, igualmente, la rutina de los padres. Además de las dificultades para conciliar el trabajo y el apoyo a los hijos, fue evidente el acentuamiento de las desigualdades sociales y educativas, ya que no todos los alumnos tuvieron igual acompañamiento por parte de los padres. Sin embargo, la ERE fue, igualmente, una oportunidad para pasar más tiempo con los hijos y valorar su trayectoria escolar.

La relación escuela, familia y comunidad se caracterizó por algunas pérdidas, pero también por ganancias durante el período pandémico. Se registró una intensificación de la comunicación y colaboración entre el AEMN, las familias y los diferentes socios con el fin de lograr construir soluciones para los problemas emergentes.

Algunas de las prácticas pedagógicas desarrolladas durante la ERE se constituyeron como nuevas oportunidades y podrán tener continuidad en el futuro. Ejemplo de ello es la realización de reuniones *online* entre los diversos actores educativos, cuyas ventajas destacadas son diversas; el uso de nuevas herramientas digitales, aliado a nuevas estrategias y metodologías de enseñanza, que continúan siendo utilizadas en la enseñanza presencial; desarrollo de competencias digitales y nuevas dinámicas de trabajo colaborativo.

### Consideraciones finales

Figueiredo (2021) considera que la pandemia fue la oportunidad perfecta para la reforma del sistema, pues acabó por hacer un diagnóstico de sus deficiencias y a partir de ellas será posible hacer una verdadera transformación de la escuela. La pandemia vino a reforzar la necesidad de que la escuela se reinvente.

Dias-Trindade et al. (2020, p. 20) consideran que:

"Los modelos de educación remota emergencial tienen potencial de transformación de los sistemas educativos, con efectos mucho más allá de la pandemia. Si, en muchos aspectos el cambio hacia la educación *online* fue aleatorio y caótico, los resultados de la investigación (donde incluimos el presente estudio) apuntan a cambios más amplios con implicaciones a largo plazo. Particularmente en la innovación de las prácticas pedagógicas, en la búsqueda de soluciones tecnológicas más ajustadas (e incluso personalizadas) pero también en la calidad de la educación a distancia prestada."

Los principales desafíos que se plantean a la educación pospandemia tienen que ver con las relaciones sociales y humanas, bastante afectadas por el contexto pandémico, con la premura del refuerzo de las competencias socioemocionales y del acompañamiento psicológico de los alumnos.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca la importancia de la recuperación y consolidación de los aprendizajes, de apoyos individualizados, de metodologías con uso equilibrado de las herramientas digitales y de la necesidad de formación continua por parte de los docentes.

## Referencias

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponible en: [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao em tempo de Pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao%20em%20tempo%20de%20Pandemia.pdf). Acceso en: 30 jun. 2024.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; Henriques, Susana. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>. Acceso en: 7 jun 2024.

FIGUEIREDO, António Dias. Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. In Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2020**, 2021, p. 252–259. Disponible en: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>. Acceso en: 5 jun 2024.

FLORES, Maria Assunção; MACHADO, Eusébio André; ALVES, Palmira. **Ensino e avaliação a distância em tempos de COVID-19 nos ensinos básico e secundário em Portugal**, 2020. Disponible en: [https://ciicum.files.wordpress.com/2020/07/resultados-do-estudo\\_versc3a3ofinal\\_pc393s-sessc383o.pdf](https://ciicum.files.wordpress.com/2020/07/resultados-do-estudo_versc3a3ofinal_pc393s-sessc383o.pdf). Acceso en: 26 jun. 2024

LIMEIRA, Andréa Pequeno, Oliveira *et al.* O impacto na educação com a pandemia da Covid-19. **Revista Acadêmica Online**, julho 2020. Disponible en: <https://www.revistaacademicaonline.com/news/o-impacto-na-educacao-com-a-pandemia-da-covid-19/>. Acceso en: 20 jun 2024

PEREIRA, Susana Isabel Peixeiro. **Olhares sobre a dinâmica educativa estabelecida entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e o território em que se insere**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, 2019.

SCHLEICHER, Andreas. **The impact of Covid-19 on education: insights from education at a glance 2020**. 1–31. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acceso en: 15 jun. 2024

### CRediT

Reconocimiento:	No aplica.
Financiación:	No aplica.
Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplica.
Contribución de los autores:	PEREIRA, S. I. P. declara que participó en la redacción del artículo, y dice que fue responsable de Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal e investigación; Metodología, Redacción - borrador original; Supervisión, Validación, Visualización, Redacción - revisión y edición.

*Enviado el: 10 de febrero de 2025*

*Aceptado: 10 de mayo de 2025*

*Publicado: 17 de junio de 2025*

*Editor de sección: Letícia Bassetto Secorum*

*Miembro del equipo de producción: Ronald Rosa*

*Asistente editorial: Martinho Chingulo*