

5



Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes

Educational System and action in the face of the COVID-19 pandemic: opinion and prospects for improvement according to teachers

David Manzano-Sánchez*; **Alfonso Valero Valenzuela****; **David Hortigüela-Alcalá*****

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28771

Recibido: **24 de octubre de 2020**

Aceptado: **5 de marzo de 2021**

* DAVID MANZANO-SÁNCHEZ: Contratado FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Miembro del Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Actividad Física y Deporte. Universidad de Murcia. **Datos de contacto:** E-mail: david.manzano@um.es.

** ALFONSO VALERO VALENZUELA: Profesor Titular de Universidad. Miembro del Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación). Universidad de Murcia. **Datos de contacto:** E-mail: avalero@um.es

*** DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ: Profesor Titular de Universidad. Director del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Secretario del Departamento de Didácticas Específicas. Miembro de los Grupos de Investigación de EDINTEC (Educación, Inclusión y Tecnología) y DOCUCAFD (Documentación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). **Datos de contacto:** E-mail: dhortiguela@ubu.es

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer la opinión del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria acerca de su situación y la del alumnado de forma previa y durante la pandemia del COVID-19, realizando en base a ello, una serie de recomendaciones para poder mejorar en futuros casos similares. Para ello, se pasó un cuestionario para valorar la Responsabilidad de los alumnos (PSRQ, $\alpha = .932$), así como dos cuestionarios ad hoc, para valorar la percepción docente de la actitud del alumnado previo a la pandemia (OASBP, $\alpha = .910$) y la gestión general durante la pandemia (MPES, $\alpha = .884$). Los resultados indicaron que previa a la pandemia, los alumnos tuvieron cuotas de responsabilidad personal y social similares a los de estudios previos, pero disminuyeron durante el confinamiento con actitudes menos comprometidas ante el docente, especialmente en la etapa de Secundaria. Además, durante la pandemia, los docentes percibieron que lo más relevante fue la falta de formación y de medios para las familias en el uso de TIC, junto a la falta de apoyo por parte de la administración a los centros. Se resaltó la importancia de dotar de medios tecnológicos y formativos al alumnado así como trabajar la educación en valores y la autonomía del alumnado. Finalmente, la mayoría de los docentes indicaron que estarían dispuestos a formarse en metodologías activas y en TIC aunque esto supusiera un esfuerzo extra. Se recomienda que las administraciones apuesten por aumentar la formación docente en el uso de TIC y metodologías para promover la autonomía, así como cursos de formación para alumnos y familias en teleformación, junto a la posibilidad de hacer campañas o recolectas de material tecnológico para las familias más desfavorecidas.

Palabras clave: teletrabajo; sistema educativo; mejora educativa; innovación; nuevas tecnologías.

Abstract

The objective of this work was to know the opinion of the pre-school, primary and secondary education teachers about their situation and that of the students before and during the COVID-19 pandemic, carrying out a series of recommendations to improve in future similar cases. A questionnaire was passed to assess the Responsibility of the students (PSRQ, $\alpha = .932$), as well as two ad hoc questionnaires, to assess the teacher's perception of the attitude of the students prior to the pandemic (OASBP, $\alpha = .910$) and general management during the pandemic (MPES, $\alpha = .884$). The results indicated that prior to the pandemic, students had shares of personal and social responsibility similar to those of previous studies, but decreased during confinement with less committed attitudes towards the teacher, especially in the Secondary stage. In addition, during the pandemic, the teachers perceived that the most relevant was the lack of training and resources for families in the use of ICT, together with the lack of support from the administration to the centers. The importance of providing the students with technological and training means was highlighted, as well as working on education in values and the autonomy of the students. Finally, the majority of teachers indicated that they would be willing to train in active methodologies and ICT even if this would involve an extra effort. It is recommended that administrations bet on increasing teacher training in the use of ICT and methodologies to promote autonomy, as well as training courses for students and families in tele-training, together with the possibility of carrying out campaigns or collections of technological material for families most disadvantaged.

Keywords: teleworking; education system; educational improvement; innovation; new technology

1. Introducción

La pandemia vivida por la sociedad actual se detectó por primera vez en diciembre de 2019 en China, siendo su origen un virus denominado COVID-19, virus que actualmente, según la World Health Organization (WHO), se acerca a los 22,5 millones de afectados (11 de agosto de 2020). El primer país en tomar medidas fue China, con el fin de poder controlar la infección, siendo los primeros en aislar a los casos sospechosos y realizando actualizaciones de todo lo referente a diagnósticos y tratamientos, teniendo que pasar finalmente al confinamiento para poder reducir el aumento de los contagios (The Lancet, 2020). Estas medidas de confinamiento, han sido tomadas por multitud de países a nivel internacional. La WHO consideró el COVID-19 una pandemia desde el 11 de marzo del 2020. A partir de aquí, concretamente en España, se decretó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020, lo cual, modificó la forma de ver el mundo de muchas personas, paralizándolo la totalidad de los servicios, incluido el educativo. Esto conllevó a que, de manera repentina e improvisada, se tuviera que impartir la docencia de manera on-line para poder terminar el curso académico.

Este cambio provocó que se viviera una situación nunca antes acontecida, prescindiendo de la presencialidad en el aula dentro de la educación obligatoria. Ello conllevó a una nueva forma de entender y organizar la educación, claramente condicionada y afectada por variables sociales, familiares, culturales y económicas (Morgan, 2020). Otro aspecto fundamental ha sido entender la repercusión psicológica que el confinamiento pudo causar en los estudiantes y las familias, generando verdaderos problemas de conciliación, socialización y motivación hacia el estudio (Dilmaç, 2020). En algunos casos el seguimiento del alumnado fue elevado, aunque en muchos otros no existió demasiada implicación y seguimiento, produciéndose el abandono. Siguiendo el estudio de Mut *et al.* (2014) donde recopilaron numerosas investigaciones sobre el abandono escolar, los factores más influyentes se centran en aspectos relativos a falta de relaciones interpersonales, experiencias personales negativas en la escuela (con el profesorado) o falta de motivación, así como problemas con la familia, la escuela en general, o el grupo de iguales. En relación a la situación vivida en el confinamiento, y a la imprescindible autonomía que deben de tener los estudiantes para realizar un seguimiento activo de las clases, Mut *et al.* (2014) establecen cuatro factores fundamentales que inciden en el abandono escolar: a) sentimiento de pérdida de tiempo o querer obtener bienes materiales; b) desánimo por malos resultados académicos; c) percepción de excesiva dificultad e imposibilidad de aprobar; d) falta de motivación por estudiar.

Una de las variables que más influye en la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza y en su rendimiento académico es la responsabilidad (Collet, 2012), indicándose a su vez en la LOMCE (2013) en su preámbulo que «uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español, es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad...». En este sentido, diversos estudios como el de Sanmartín *et al.* (2011) identifican con alumnos españoles que unos altos niveles de responsabilidad personal y social en escolares, pueden predecir conductas prosociales y conductas empáticas. Además, parece ser que los niveles de responsabilidad, están íntimamente relacionados con el éxito académico, la positiva adaptación escolar y el interés por la escuela, junto a una reducción de las conductas conflictivas en adolescentes de educación secundaria (Bringas *et al.*, 2009). A su vez Carbonero, Martín-Antón, Monsalvo y Valdivieso (2015), encontraron que existe una relación significativa entre el rendimiento

académico, actitudes hacia el estudio y los niveles de responsabilidad social. Por su parte, Agbuga *et al.* (2015) identificaron una relación entre los altos niveles de responsabilidad personal y social y la motivación más interna.

Por otro lado, el soporte a la autonomía dentro de las clases, se convierte en una de las variables fundamentales para el correcto desempeño académico. Por ejemplo, el estudio de Leptokaridou *et al.* (2014) donde tras aplicar en Educación Física, durante un trimestre académico una metodología tradicional y una metodología basada en el apoyo a la autonomía, concluyen que el grupo con la metodología basada en la autonomía logró unos mayores niveles de motivación, cumplimiento de las necesidades psicológicas de autonomía y competencia, reducción de miedo al fracaso, mayor esfuerzo y menor aburrimiento. De hecho, la responsabilidad y la autonomía hacia el aprendizaje son variables estrechamente relacionadas, siendo los estudiantes que tienen una mayor predisposición hacia el aprendizaje los que realizan las tareas con éxito (Phan, 2015). Esto repercute directamente en aspectos como la motivación, mostrando el efecto positivo que ejerce en el desempeño escolar y las calificaciones obtenidas (Shim & Ryan, 2005). Del mismo modo, el rol desempeñado por los docentes es primordial para lograr evitar el fracaso escolar y mejorar el rendimiento académico a través del soporte hacia la autonomía (Oriol *et al.*, 2016). Estos enfoques de enseñanza han de estar asociados a la mejora de las necesidades psicológicas básicas y la motivación (Cheon & Reeve, 2015).

La situación de confinamiento vivida, y las altas posibilidades de que esto vuelva a suceder en cualquier otro momento, provoca que la responsabilidad, la autonomía y la motivación sean variables a tener muy presentes, tanto si la enseñanza es presencial como on-line. La enseñanza on-line es ya una realidad, lo que provoca que se deba dotar a los estudiantes de las competencias digitales necesarias para buscar, seleccionar, elaborar y difundir información (Feola, 2016). Determinadas experiencias han incorporado con intencionalidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación (Gómez *et al.*, 2019), existiendo todavía diversidad de problemas de cara a su puesta en funcionamiento homogénea y uniforme (Gómez *et al.*, 2019). Uno de los mayores problemas, y esto se ha visto claramente en el confinamiento, es hacer accesible el uso de las TIC a los contextos más desfavorecidos socioculturales y económicos (Molina-Pacheco & Mesa-Jiménez, 2018), existiendo todavía una carente sensibilización hacia la planificación real del uso de TIC en los contextos más desfavorecidos (Camarda, 2016). A su vez, estudios recientes muestran como en el territorio nacional, casi un 15 % de los estudiantes no disponen de los recursos para afrontar una demanda como la que implica la teleformación (Rodicio *et al.*, 2020), con grandes diferencias según el contexto. Así pues, en contextos rurales o zonas urbanas de un contexto socio-económico bajo, la brecha de medios como tablets u ordenadores, conexión a internet y conocimientos para el manejo de internet, hace necesario valorar otras formas de trabajar o ayudar especialmente en estos contextos, lo que no es tan necesario en zonas urbanas de nivel medio-alto (Fernández *et al.* 2020). Además, la pandemia ha supuesto que más de un 70 % de los estudiantes en España indicaran problemas para seguir sus estudios con normalidad, siendo las problemáticas más indicadas la falta de concentración y la falta de preparación del docente para esta forma de enseñar (Kardelis *et al.* 2021), así como las carencias de autorregulación por parte del estudiante (Hortigüela-Alcalá *et al.* 2020).

Por lo tanto, es imprescindible conectar la necesidad de generar autonomía, responsabilidad y motivación del estudiante con el uso de las TIC de manera plenamente inclusiva y garantizar una adecuada formación docente. En este sentido, el presente

estudio tiene dos objetivos: a) Identificar las dificultades percibidas por los docentes en responsabilidad, autonomía y motivación a partir de la situación de confinamiento y enseñanza telemática; b) Realizar una serie de recomendaciones pedagógicas que puedan ser aplicables para mejorar el desarrollo de la enseñanza ante posibles situaciones similares. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática, ya que previamente no se han realizado estudios en el contexto español que analicen los resultados del confinamiento educativo atendiendo a las variables de responsabilidad, autonomía y motivación.

2. Material y método

2.1. Muestra

Los participantes fueron seleccionados de forma aleatorizada entre todos los docentes de todo el territorio español. Los participantes fueron profesores y maestros de toda España, teniendo como criterios de exclusión: pertenecer a la Enseñanza Universitaria; no estar ejerciendo actualmente; no aceptar el consentimiento para el tratamiento de datos; no contestar a todas las preguntas del cuestionario; no realizar el cuestionario en la fecha límite indicada. De los 211 participantes, un total de 208 fueron seleccionados finalmente para el estudio ya que 3 de ellos correspondían a la etapa de Educación Universitaria.

Un total de 15 profesores fueron de infantil, 114 de primaria y 70 de secundaria/bachillerato y 9 de formación profesional media, correspondiendo a las comunidades de la Región de Murcia, La Rioja, Cataluña, País Vasco, Andalucía, Valencia, Canarias, Castilla y León y Navarra, con una edad media de 43.79 años ($SD = 8.823$) con un mínimo de 24 años y máximo de 63, siendo 132 mujeres (63.5 %) y 76 hombres (36.5 %). Este estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Murcia, España (ID 1685/2020).

2.2. Instrumentos

Se pasó un formulario compuesto por 4 partes (preguntas sociodemográficas, un cuestionario tipo Likert, una pregunta de respuesta cerrada y una pregunta de opinión docente) realizado mediante google forms, cuyo enlace (http://bit.ly/cuestio_act_alum) fue facilitado a los profesores participantes en el presente estudio. Los docentes rellenaron los cuestionarios desde el día 20 de abril al 12 de junio de 2020.

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ): para medir la responsabilidad personal y social. Fue adaptada al contexto escolar por Li *et al.* (2008) y al castellano por Escartí *et al.* (2011), con una escala tipo Likert con un valor mínimo de 1 y un máximo de 5 y un total de 14 ítems, con siete para evaluar cada responsabilidad: responsabilidad personal (por ejemplo, «respeto a los demás») y responsabilidad social (por ejemplo, «me esfuerzo»). Todas las preguntas vinieron bajo la premisa de «En mis clases...», un ejemplo del ítem sería «Respeto por los demás». La confiabilidad en la prueba fue $\alpha = .950$ para responsabilidad social y $\alpha = .924$ responsabilidad personal y $\alpha = .932$ para todo el cuestionario.

Cuestionario ad hoc para conocer la opinión de la actitud del alumnado antes de la pandemia (opinion of the attitude of the students before the pandemic, OASBP): con el fin de conocer la opinión docente del comportamiento del alumnado. Se compone de una

escala tipo Likert de 1 a 5, con tres variables. Una de ellas, compuesta de 3 ítems centrada en la actitud del alumnado, denominada «actitud para realizar tareas precovid», otra relacionada con la autonomía y responsabilidad del alumnado, con 2 ítems denominada «responsabilidad y autonomía del alumno precovid» y finalmente, una tercera variable a cerca del comportamiento global de los alumnos, o «actitud total del alumnado precovid», siendo la media de las anteriores. Obtuvieron unos valores de $\alpha = .904, .868$ y $.931$ respectivamente, siendo para la escala total de $\alpha = .910$. La prueba de KMO y Barlett fue de $.881, p = .000$, con un estadístico de fiabilidad de Gutmann superior a $.70$ en todos los ítems al dividir el número de elementos en dos y con una asimetría y curtosis inferior a 2 y 5 respectivamente en todo caso, correlacionándose significativamente todos los ítems de cada escala.

Cuestionario ad hoc para conocer la opinión de la gestión de la pandemia en el sistema educativo (management of the pandemic in the education system, MPES): con el fin de conocer la valoración de los docentes a cerca de la gestión de la situación actual y el comportamiento de su alumnado. Con una escala tipo Likert de 1 a 5. Se constituye de 5 variables, concretamente, «predisposición del alumnado durante el covid» con 4 ítems, «necesidad de mejorar la formación docente en el futuro» con 4 ítems, «importancia de fomento de valores y uso de TIC», con 10 ítems, «Falta de motivación, autonomía o ayuda en alumnos» con 4 ítems y «actitud y labor de familias buena en el confinamiento» con 3 ítems. Los valores de $\alpha = .870, .870, .863, .739$ y $.805$ respectivamente, siendo para la escala total de $\alpha = .884$ y componiéndose de 24 ítems. La prueba de KMO y Barlett fue de $.858, p = .000$. Con una asimetría y curtosis inferior a 2 y a 5 respectivamente excepto para el ítem 13, correlacionándose significativamente todos los ítems de cada escala.

El proceso de validación que se siguió para ambos cuestionarios ad hoc fue el siguiente: (1) Se confeccionó el cuestionario en primera instancia y se realizó un análisis factorial exploratorio con los valores indicados anteriormente, que concretó la división del cuestionario en 7 variables finalmente. Todo ello con una escala tipo Likert de 1 a 5. (2) A continuación, se pasó el cuestionario a 6 jueces expertos (profesores de primaria, de secundaria y de universidad con más de 10 años de experiencia), para que lo realizaran y lo valoraran, comprobando la fiabilidad de comprensión y de adecuación del contenido. Se modificó el cuestionario en 2 ocasiones hasta que todos los jueces indicaron estar de acuerdo en su totalidad con la formulación de las preguntas y su contenido. (3) Análisis factorial exploratorio de las dos escalas: en base a los resultados del AFE y la opinión de los jueces expertos, se confeccionaron las categorías definitivas del cuestionario.

Pregunta de respuesta cerrada con opción de ampliarla mediante respuesta abierta: finalmente, el cuestionario tenía una pregunta donde se indicaba que contestaran a lo siguiente ¿Te gustaría aprender alguna metodología de enseñanza que te permitiera mejorar la responsabilidad y la autonomía de los alumnos, a la vez que das tus contenidos?, contando con tres opciones de respuesta: «Sí (formándome adecuadamente para impartir las clases)»; Tal vez (solo si no supusiera «un esfuerzo extra» para aprender la metodología); No (creo que tengo herramientas o no estoy interesado/a). Además, se les dejó la oportunidad de escribir y explicar de forma más detallada en una pregunta de respuesta abierta su opinión o sugerencias de cara a la situación lo que permitió el estudio de tipo cualitativo.

2.3. Procedimiento

Se realizó un estudio cualitativo, complementado con metodología cuantitativa de tipo transversal (Anguera *et al.*, 2012). En concreto, el cuestionario empezó a confeccionarse cuando la docencia presencial de manera física en el aula se vio suspendida. Se cumplimentó en dos ocasiones y fue analizado por seis expertos, con el fin de asegurar la validez de comprensión y su adecuación al contexto educativo. El equipo investigador se puso en contacto con los directores de diversos centros de enseñanza y con miembros de la Consejería de Educación y del Centro de Profesorado de la Región de Murcia, y utilizó las redes sociales para difundir el cuestionario entre los profesores que estaban en activo.

Se indicaron las instrucciones para completar el cuestionario, dando un plazo máximo de 3 meses para poder hacerlo. Se realizaron varios envíos a través de las redes sociales, en concreto un email a todos los centros docentes de la Región de Murcia, a grupos docentes de whatsapp y dos post en twitter. Ninguno de los participantes realizó el cuestionario en más de una ocasión, garantizando en todo caso el anonimato de los participantes.

El análisis cuantitativo de la responsabilidad, se realizó con el propósito de valorar si la percepción docente se relacionaba con la que tenía de su alumnado en cuanto a valores como la autonomía o la actitud para realizar tareas (cuestionario OASBP). Además, se buscó conocer si esta percepción se mantuvo durante la crisis de la pandemia por la COVID-19, así como si existieron factores que pudieran desembocar en que no fuera así, tales como la falta de formación docente, la falta de fomento de valores anteriormente o estrategias de gestión de tiempo, la falta de motivación o la actitud y labor de los padres durante el confinamiento (cuestionario MPES).

A su vez, se pretendió analizar si entre los motivos fundamentales los docentes consideraban otros aspectos relacionados con estos valores, y si pensaban que el uso de las TIC podría ayudar y de qué modo a la posible docencia en el futuro (pregunta abierta y pregunta de respuestas cerradas).

A continuación se pasó a recopilar los datos e incluirlos en el IBM SPSS 24.0 para proceder al análisis cuantitativo, así como en el software ATLAS TI 7.1.3 para el análisis de la pregunta abierta.

2.4. Análisis Estadístico

Primero, la hipótesis de normalidad fue comprobada con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$) y la prueba de Chi-cuadrado ($p < .05$) para «etapa, género y la pregunta cerrada». En cuanto a las pruebas, se utilizó las pruebas de Chi-cuadrado, Kolmogorov-Smirnov, U-Mann Whitney y H de Kruskal Wallis para comparar variables. El grado de cambio en cada grupo se obtuvo mediante el efecto de tamaño utilizando la fórmula de Cohen (Cohen, 1988). Los valores de 0,2 y 0,5 se consideraron un efecto pequeño, entre 0,5 y 0,8 como medio y más de 0,8 como grande. Además, se realizaron análisis de frecuencia y porcentaje para evaluar el comportamiento del docente, así como una descripción de las respuestas a la pregunta abierta mediante análisis cualitativo con el objetivo de obtener una perspectiva interna de la experiencia al final del proceso (Patton, 2002). Se utilizaron los softwares IBM SPSS 24.0 (SPSS Inc. Chicago, IL, EE. UU.) y Excel 2010 (Microsoft, Redmond, DC, EE. UU.) para analizar los datos de los cuestionarios.

Para analizar el contenido cualitativo de la pregunta abierta, se incorporaron las respuestas (documentos primarios) para su análisis habiendo sido organizadas y

almacenadas en un solo archivo (Unidad Hermenéutica). Este archivo contiene toda la información producida en el curso del análisis además de los documentos primarios y contiene códigos, notas y memorandos. Cada uno de los documentos primarios correspondió a uno de los participantes y las respuestas que dieron. Cabe señalar que las respuestas se registraron literalmente y que algunos participantes no contribuyeron a todas las respuestas estando de acuerdo con el resto de los participantes o no respondiendo en absoluto. Las citas o fundamentados son cada una de las frases u oraciones que se han incluido en el estudio. Cada código agrupaba los comentarios que realizaban los docentes de una misma temática, tal y como se puede ver en la figura 1.

- ✦ Adaptación más acorde a realidad del alumnado
- ✦ Coordinación, implicación, adaptación entre profesores
- ✦ Crear una plataforma única con accesibilidad adecuada
- ✦ Dificultades de acceso teleformación_alumnos
- ✦ Formación teleformación-Tics_padres y alumnos
- ✦ Formación teleformación-Tics_profesores
- ✦ Indignación con gestión de la consejería/gobierno de la situación
- ✦ Los alumnos responden bien a la teleformación en general
- ✦ Mayor contacto e integración de familias con la escuela
- ✦ Mayor facilidad de Tics para uso del profesorado
- ✦ Mejorar infraestructuras centros educativos para Tics
- ✦ Necesidad de formar en metodologías activas y tecnología
- ✦ Necesidad de que la consejería/gobierno escuche/apoye al profesorado
- ✦ Priorizar el desarrollo de la responsabilidad-autonomía de alumnos
- ✦ Priorizar el desarrollo del trabajo emocional de alumnos
- ✦ Protocolos de la consejería para padres-profesores claros desde el inicio
- ✦ Reducir trabajo burocrático y la carga de trabajo

Figura 1. Códigos surgidos del análisis de la pregunta abierta.

3. Resultados

3.1. Análisis de los cuestionarios

En primer lugar, en la tabla 1 se vislumbran los resultados de las diversas variables analizadas en el presente estudio.

Tabla 1.

Resultados y correlaciones entre variables.

	M	SD	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Responsabilidad Social precovid	4,46	0,95	.950	1	,806**	,428**	,282**	,382**	-,128	,451**	,737**	,797**	,804**
2 Responsabilidad Personal precovid	4,08	0,99	.924		1	,427**	,249**	,381**	-,138*	,453**	,723**	,795**	,795**
3 Predisposición del alumnado	3,40	0,91	.870			1	,457**	,479**	-,253**	,670**	,477**	,435**	,477**
4 Necesidad de mejorar formación docente	3,80	1,00	.870				1	,483**	-,050	,398**	,242**	,293**	,280**
5 Importancia de fomento de valores y TIC	4,12	0,58	.863					1	-,010	,490**	,337**	,349**	,359**
6 Falta de motivación, autonomía o ayuda	3,16	0,96	.739						1	-,263**	-,130	-,098	-,119
7 Actitud y labor de familias adecuada	3,68	0,91	.805							1	,566**	,498**	,557**
8 Actitud para realizar tareas precovid	3,89	0,93	.904								1	,824**	,954**
9 Responsabilidad y autonomía precovid	3,75	0,95	.868									1	,956**
10 Actitud total alumnos precovid	3,82	0,89	.931										1

Leyenda: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; Nota: Puntos 3-7 relacionados con el periodo durante la pandemia.

Siguiendo la tabla 1, el valor más bajo se encontró en la variable «falta de motivación, autonomía o ayuda en los alumnos» (3,16), siendo las variables que los docentes consideraron como estar más de acuerdo en puntuar más alto la de fomento de valores y uso de TIC (4,12) y Responsabilidad Social de alumnos (4,46).

Según la etapa educativa (Tabla 2), los resultados indican que existieron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de primaria en relación al grupo de secundaria/bachillerato en la responsabilidad social, la responsabilidad personal, la actitud del alumnado, la actitud de los padres, la actitud del alumnado y la actitud general del alumnado ($p = .000$) y en los valores de responsabilidad y autonomía del alumnado ($p = .000$).

Tabla 2.

Resultados diferenciados por etapa educativa.

	Infantil		Primaria		Secundaria/ Bachillerato		FP		p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
1 Responsabilidad_ Social precovid	4,55	1,10	4,67a	,87	4,12b	,89	4,63	,79	.000**
2 Responsabilidad_ Personal precovid	4,28a	,97	4,28a	,91	3,54b	,93	4,05	,81	.000**
3 Predisposición del alumnado	3,17	,88	3,56a	,85	3,00b	,91	3,72	,64	.000**
4 Necesidad de mejorar formación docente	3,70	1,13	3,91	,85	3,65	1,00	4,39	,57	.095
5 Importancia de fomento de valores y TIC	3,89	,88	4,13	,57	3,99	,62	4,14	,53	.453
6 Falta de motivación, autonomía o ayuda	3,20	,95	3,03	1,00	3,21	,84	2,70	1,09	.420
7 Actitud y labor de familias adecuada	3,33	1,03	3,81a	,89	3,34b	,82	3,63	,48	.000**
8 Actitud para realizar tareas precovid	4,04	1,08	4,04a	,89	3,49b	,84	3,70	,68	.000**
9 Responsabilidad y autonomía precovid	3,87	1,06	3,90a	,87	3,39b	,96	3,89	,74	.002**
10 Actitud total alumnos precovid	3,96	1,02	3,97a	,85	3,44b	,84	3,80	,69	.000**

Leyenda: Diferencias entre grupos marcados con a y b; $p < .01$ **; FP = Formación Profesional;
Nota: Puntos 3-7 relacionados con el periodo durante la pandemia

Atendiendo a los ítems individualmente, el ítem con menor puntuación de forma significativa y muy elevada fue «Creo que la consejería de educación ha gestionado de forma adecuada la situación actual» en todas las etapas y en todos los casos, sin diferencias según la edad. También consideraron que las carencias de alumnos no son por falta de ayuda de padres (ítem 12) sino que factores como la falta de autonomía o responsabilidad (ítem 10 y 11) tuvieron valores superiores.

A continuación, la tabla 3 refleja los resultados a cerca de la pregunta de respuesta cerrada relacionada con la posibilidad de realizar un aprendizaje futuro en el uso de nuevas metodologías de enseñanza.

Tabla 3.

Resultados ante la pregunta *¿Te gustaría aprender alguna metodología de enseñanza que te permitiera mejorar la responsabilidad y la autonomía de los alumnos, a la vez que das tus contenidos?*

N		Sí		Tal vez		No		p
		(formándome adecuadamente)		(solo si no supusiera «un esfuerzo extra»)		(creo que tengo herramientas o no estoy interesado/a)		
		%	N	%	N	%	N	
Etapas	Infantil	13a	6,3 %	2b	1,0 %	0b	0,0 %	.000**
	Primaria	86a	41,3 %	15b	7,2 %	13b	6,3 %	.000**
	Secundaria/Bachillerato	45a	21,6 %	14b	6,7 %	11b	5,3 %	.000**
	Formación Profesional	5a	2,4 %	2b	1,0 %	2b	1,0 %	.004**
Género	Femenino	99a	47,6 %	20b	9,6 %	13b	6,3 %	.000**
	Masculino	50a	24,0 %	13b	6,3 %	13b	6,3 %	.000**
	Total	149a	71,6 %	33b	15,9 %	26b	12,5 %	.000**

Leyenda: Diferencias entre grupos marcados con a y b; $p < .01$ **

No hubo diferencias ni entre etapas ni según el género de los participantes, puntuando en todo caso superior a la respuesta de «sí, formándome adecuadamente». Esto podría indicar que los profesores intentan trabajar estos aspectos en clase, pero que no encuentran las herramientas adecuadas.

3.2. Análisis de la pregunta abierta

En la figura 2, se presentan los códigos ordenados según la cantidad de citas (fundamentados) registradas en las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta. Para el análisis de los resultados, los códigos son clasificados como «bajos», cuando el número de citas está entre dos y cuatro, y «altos» cuando el número de citas es superior a cuatro.

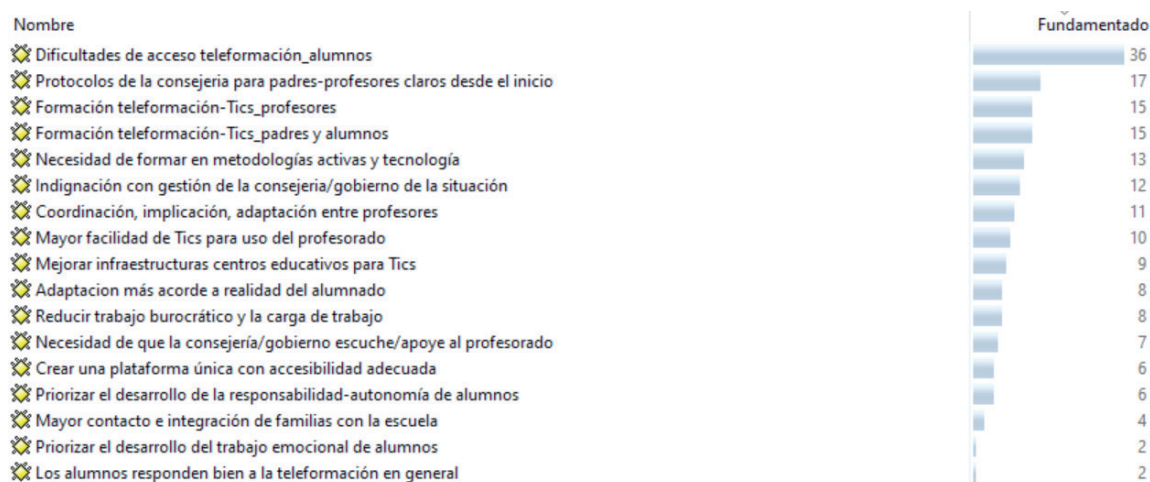


Figura 2. Frecuencia de citas asociadas a cada Código.

Los diferentes códigos, se han agrupado en las denominadas «familias» que corresponden a los principales agentes intervinientes en el sistema educativo (administración, alumnado y familia, y profesores), los cuales quedan reflejados en la figura 3, donde se pueden ver de forma más detallada.

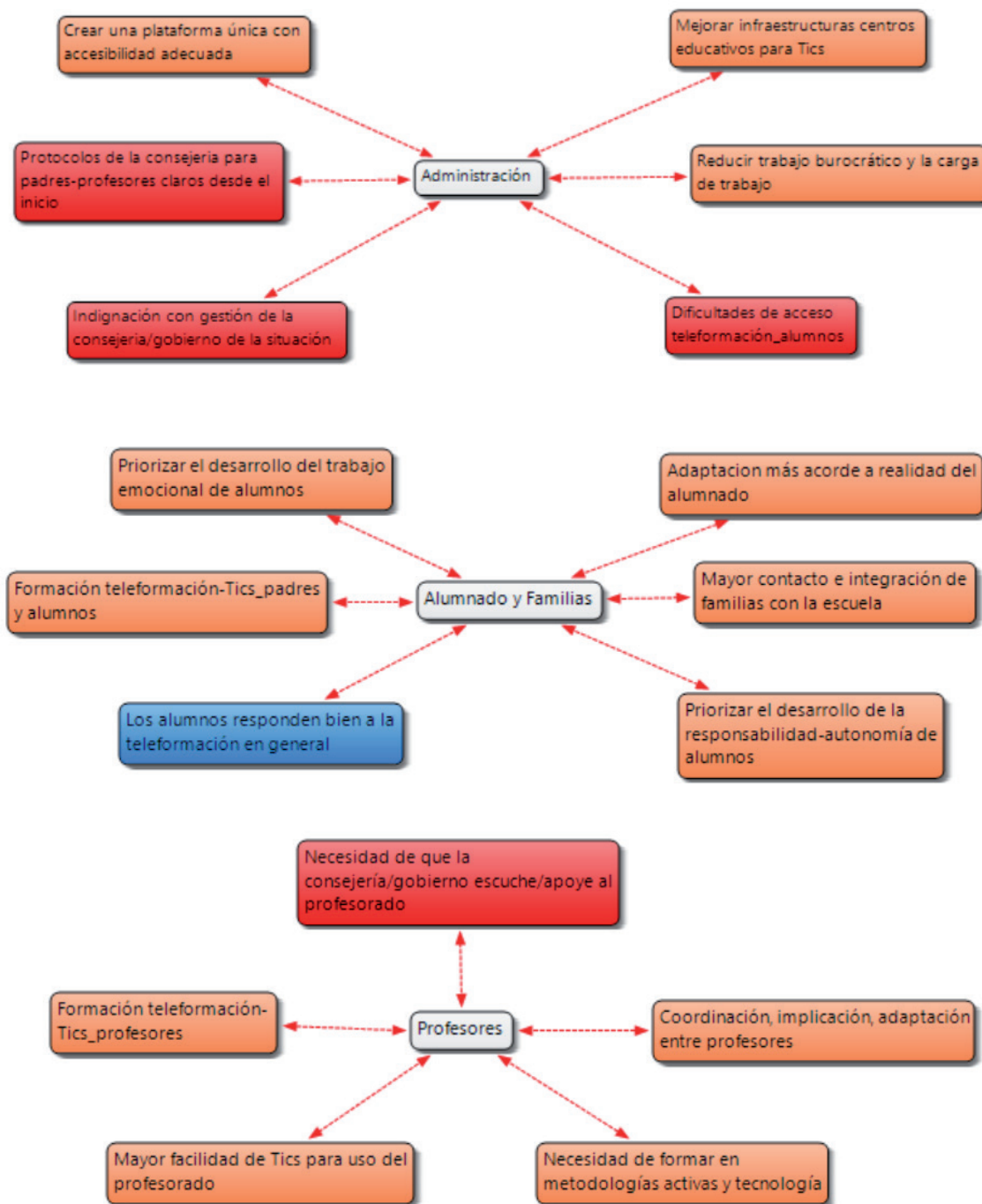


Figura 3. Agentes educativos y códigos relacionados.

En la figura 3, los códigos que aparecen dentro de cada familia se han resaltado con fondo rojo cuando se trataban de opiniones negativas, en naranja cuando se trataban de necesidades o sugerencias y en azul cuando los docentes resaltaban los aspectos positivos. Únicamente se encuentra un código con fondo azul y ubicado dentro de la familia de alumnado y familia que hace referencia a la respuesta positiva que tuvieron los estudiantes a la teleformación, si bien se trata de un código denominado bajo, al tener solo 2

citas o fundamentaciones. El resto de códigos tienen un fondo naranja, correspondiéndose con necesidades o sugerencias (4 de 5 en profesores, 5 de 6 en alumnado y familias y 3 de 6 en administración), o un con fondo rojo, correspondiéndose con opiniones negativas (3 de 6 en administración y 1 de 5 en profesores). En concreto, los códigos vinculados con aspectos negativos fueron la indignación con la gestión, las dificultades de acceso a la teleformación y la falta de protocolos claros (siendo estos dos últimos los códigos más fundamentados con 36 y 17 citaciones).

Por otro lado, los aspectos que más importaron a los profesores fueron la necesidad de que los alumnos tuvieran unos mayores medios para la teleformación (con 36 citas. Relacionado con problemas de dispositivos o conexión, indicando que no es suficiente con un móvil), con citas por ejemplo como de la docente 2 «Mientras que haya tanta diferencia económica y cultural en las familias, la teleformación en la enseñanza pública, es imposible para algunos alumnos», así como la formación en el uso de las TIC especialmente para padres-alumnos como sugerencias del docente 6 «sería una buena idea hacer formación y talleres para padres y alumnos pero también para los profesores».

Por otro lado, es unánime la importancia de que exista una plataforma común y a ser posible, que pudiera ser utilizable con el móvil de forma adecuada para todos los centros, como dice la docente 21 «Es de vital importancia tener plataformas virtuales NO sobrecargadas y unificadas para impartir clase a todos los alumnos de todas las etapas educativas y así poder seguir el transcurso habitual de las clases». Se destacó en gran medida la importancia de tener en cuenta que muchos alumnos no disponen de medios por ser de familias o zonas de nivel socio-económico medio/bajo y por ello la importancia de este aspecto.

Otro aspecto reseñado, es la importancia que desde un primer momento, se les indique como proceder y que esto sea unánime nuevamente, como dice el docente 28 «necesitamos instrucciones claras y precisas para el profesorado. Que nos ofrezcan cursos que nos sirvan para afrontar estas situaciones de tecnología». No valoran que la problemática haya sido debido a que los padres «no estaban con sus hijos», sino más bien al exceso de carga de trabajo y las dificultades tecnológicas. También se destacó la necesidad de que se escuchara al profesorado y sus necesidades «Las consejerías de educación debería escuchar más al profesorado» (indicado por el docente 9).

Algunos comentarios interesantes que se han reflejado son la posibilidad de hacer campañas para dejar materiales de segunda mano o bien, poder realizar video-formaciones para los alumnos más pequeños que no tengan tanta capacidad para estar manteniendo la atención constante durante horas de clase o formación.

Finalmente, se incluyó dentro de las respuestas el «priorizar el desarrollo de la responsabilidad-autonomía de los alumnos», como dice el docente 61 «se debe realizar formación de los equipos docentes en metodologías como la que desarrolla el Modelo de Responsabilidad Personal y Social para aplicarlo en proyectos de Aprendizaje Basado en Proyectos donde se potencie la autonomía del alumnado».

Todo ello viene a indicar que los docentes, generalmente piensan que es muy importante que se formen para poder aplicar metodologías que fomenten estos aspectos, para que si se diera una nueva situación similar, se unifiquen criterios y los alumnos puedan responder adecuadamente trabajando desde casa y especialmente trabajar en el uso de las TIC.

4. Discusión

Los objetivos del presente estudio fueron dos. Por un lado, identificar las dificultades percibidas por los docentes en responsabilidad, autonomía y motivación a partir de la situación de confinamiento y enseñanza telemática, atendiendo a los diferentes agentes del sistema educativo. Y, en segundo lugar, realizar una serie de recomendaciones pedagógicas que puedan ser aplicables para mejorar el desarrollo de la enseñanza ante posibles situaciones similares.

Abordando el primero de los objetivos, se puede apreciar que las puntuaciones obtenidas tanto a nivel de responsabilidad personal como social son similares o ligeramente más bajas a las obtenidas en estudios previos que han medido estas variables en estudiantes de primaria y secundaria (Manzano, 2021). En cambio, esto contrasta con el ítem de predisposición del alumno durante la COVID-19 que obtiene la puntuación más baja, lo cual viene a indicar que otros aspectos vinculados con la situación generada por la pandemia han podido haber afectado en esos valores medios de responsabilidad personal y social (Dilmaç, 2020; Morgan, 2020).

Analizando la situación a nivel educativo, los docentes de secundaria/bachillerato son quienes perciben a sus alumnos con los valores más bajos en diferentes variables como responsabilidad personal y social. Estos datos están en sintonía con los arrojados en otros estudios donde se recogen las percepciones de los estudiantes (Manzano, 2021), además de la predisposición del alumno, su actitud, la labor de las familias, la autonomía y la actitud global. Estos datos son especialmente relevantes, al señalar a la etapa de secundaria como la más problemática y para la cual deben plantearse estrategias de intervención específicas de carácter cooperativo (Hortigüela-Alcalá *et al.* 2019). Siguiendo esta línea, Fernández *et al.* (2009) y Nasaescu *et al.* (2020) observan en sus respectivos estudios que son los alumnos de secundaria quienes presentan más conductas antisociales. Además, en este estudio se destaca la importancia de la gestión del tiempo, estando en conexión con el trabajo de Mut *et al.* (2014), quienes destacan al sentimiento de pérdida de tiempo como uno de los principales factores en el abandono escolar. Por lo tanto, acciones dirigidas a erradicar esta percepción por parte del alumno a través de la autorregulación y la evaluación formativa podrían ser medidas adecuadas a adoptar por parte de los docentes (Pérez-Pueyo *et al.* 2020).

Centrando la atención en la formación de los docentes para dar solución a esta problemática, más del 70 % sienten la necesidad de seguir formándose para impartir de manera adecuada las clases a distancia (aunque esto suponga un trabajo extra), demandando más información y herramientas vinculadas con las TIC (Gómez *et al.*, 2019), así como una formación en metodologías innovadoras que desarrollen la motivación (Agbuga *et al.*, 2015), los valores, la responsabilidad (Bringas *et al.*, 2009; Carbonero *et al.*, 2015) y la autonomía de los alumnos (Leptokaridou *et al.* 2014). Estas medidas han de contribuir a un trabajo más autónomo del alumno y a la coordinación entre los docentes, con propuestas como el aprendizaje basado en proyectos.

Otro aspecto importante a resaltar ha sido la demanda de unos protocolos de trabajo más claros en los centros educativos y dirigido desde las instituciones superiores que permitan una mejor organización a nivel docente y coordinación con las familias, minimizando los problemas de conciliación familiar (Papí, 2005) que han acaecido durante el confinamiento.

Los docentes identifican una brecha tecnológica entre las familias con diferente estatus socioeconómico, manifestando que estas diferencias económicas y culturales están influyendo en la teleformación, haciendo en muchos casos inviable esta opción (Olarte, 2017; Pedraza *et al.*, 2012; Rodicio *et al.*, 2020). Existe la necesidad de ayudar a las familias con pocos recursos económicos tanto a nivel de material como de formación para que puedan incorporarse a esta nueva forma de abordar la educación y evitar su marginación y una mayor diferencia de clases sociales (Camarda, 2016; Molina-Pacheco & Mesa-Jiménez, 2018). Algunas propuestas para paliar este problema son el préstamo de equipos informáticos o la reutilización de otros de segunda mano, así como la formación a las familias y a los más pequeños en el uso de las TIC.

5. Conclusiones

En el presente trabajo se concluye que los docentes percibieron durante el confinamiento valores de responsabilidad más bajos y actitudes menos comprometidas de sus alumnos ante el aprendizaje de las diferentes materias y áreas, especialmente en la etapa de secundaria. A su vez, tanto en infantil, como en primaria, secundaria y formación profesional, los profesores coinciden en la demanda de una mayor formación en el uso de las TIC y en metodologías innovadoras para la promoción de valores entre el alumnado, especialmente la responsabilidad y autonomía, que contribuyan de manera eficiente al trabajo telemático. Por otro lado, se destaca la necesidad de un mayor apoyo por parte de las administraciones a los centros educativos. Finalmente, los docentes manifiestan la importancia de formar a las familias en el uso de las TIC y dotarles de medios tecnológicos para poder apoyar desde sus casas la teleformación de los estudiantes.

Por lo tanto, las principales recomendaciones que se desprenden de este estudio son la necesidad urgente de reducir la brecha tecnológica entre las clases sociales, especialmente entre los más necesitados. Para ello se proponen acciones solidarias como la creación de bancos de materiales didácticos y recursos informáticos, que asegure un equipo informático en cada hogar. Además, desde las administraciones públicas se debe hacer una apuesta decidida por la formación tanto a familias como a docentes en el uso de las TIC que garanticen una buena coordinación y educación de los jóvenes, con protocolos claros y consensuados, por lo que se proponen cursos dirigidos tanto a familias como a docentes en uso y manejo de las TIC y la teleformación.

Como principales limitaciones del estudio destacar que, hasta la fecha, no se han elaborado cuestionarios que recojan aspectos como los que eran objetivo del presente estudio y han tenido que ser elaborados ad hoc. Por otro lado, la muestra podría haber sido más amplia, sobre todo al dividir por etapas, ya que el número de participantes en educación infantil y formación profesional ha sido muy reducido. Se podría haber tenido en cuenta la opinión específica de familias, estudiantes o incluso de personal administrativo sobre la situación actual. Finalmente, si la muestra hubiese sido más representativa a nivel nacional, se podría haber dividido por comunidades y valorar diferencias entre diferentes territorios de España.

6. Referencias

Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. E. (2015). Relationship between Achievement Goals and Students' Self-Reported Personal and Social Responsibility Behaviors. *The Spanish journal of psychology*, 18, 1-9. <https://doi.org.10.1017/sjp.2015.26>

- Anguera, M. T., Camerino, O., & Castañer, M. (2012). Mixed methods procedures and designs for research on sport, physical education and dance. *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance*, (pp. 3-27). United Kingdom: Routledge.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J., & Herrero, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Camarda, P. (2016). *Ruralidades, Educación y TIC: Desafíos urgentes para las políticas educativas de Integración de TIC*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E., & Valdivieso, J. A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de psicología*, 31(3), 990-999. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.181161>
- Cheon S. & Reeve J. A (2015). Classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemp Educ Psychol*. 40, 99-111. <https://doi.org.10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*; Routledge Academic: New York.
- Collet, V.S. (2012). The Gradual Increase of Responsibility Model: Coaching for Teacher Change. *Literacy Research and Instruction*, 51(1), 27-47. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2010.549548>.
- Dilmaç, S. (2020). Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education*, 10(3), 113-126. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p113>.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the personal and social responsibility questionnaire in physical education contexts. *Rev. De Psicol. Del Deporte*, 20, 119– 130.
- Feola, E.I. (2016). Digital Literacy and New Technological Perspectives. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2174-2180. <https://doi.org.10.13189/ujer.2016.040929>
- Fernández, E., Bartolomé, R., Rechea, C., & Megías, A. (2009). Evolución y tendencias de la delincuencia juvenil en España. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 7, 1-30.
- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R., & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, 28, 76-85.
- Gómez, C. E., Ramírez, J. L., Martínez-, O., & Chuc, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 75-94. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez>

- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 1-11. doi: <https://doi.org/10.3390/su11247005>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., & Fernández-Río, F. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 353-370. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- Kardelis, S. K., Gómez, D. C., & Ortí, A. S. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84.
- Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S. & Papaioannou, A. G. (2014). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (España).
- Manzano-Sánchez, D. (2021). Differences between psychological aspects in Primary Education and Secondary Education. Motivation, Basic Psychological Needs, Responsibility, Classroom Climate, Prosocial and Antisocial behaviors and Violence|. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 9-18.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa: nivel de formación y formación permanente.
- Molina-Pacheco, L. E. & Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las tic en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21>.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>.
- Mut, F., Trobat, M. F. & Forgas, R. L. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AED>

- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent Class and Latent Transition Analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales*, 138, 285-313.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>
- Papí, N. (2005). La conciliación de la vida laboral y familiar como Proyecto de calidad de vida desde la igualdad. *Revista Española de Sociología*, 5, 91-107.
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*; Sage: Thousand Oaks, CA, USA.
- Pedraza, L.F., López, D.A. & Salcedo, O.J. (2012). Brecha digital por estatus socio-económico en la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá (Colombia). *Información Tecnológica*, 23(6), 63-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642012000600008>
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O., & Hortigüela, D. (2020). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso y J. Moya (coords.) *Profesión y profesionalidad docente* (103-120). Colección: Diálogo Educativo. ISBN: 978-84-86141-70-7.
- Phan, H.P. (2015). Maximizing Academic Success: Introducing the Concept of Optimized Functioning. *Education*, 135(4), 439-456.
- Rodicio, M. L., Ríos, M. P., Mosquera, M. J., & Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, 3, 103-125
- Sanmartín, M., Carbonell, A. & Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349. <https://doi.org/10.3200/JEXE.73.4.333-349>
- The Lancet (2020). Emerging understandings of 2019-nCoV, *The Lancet*, 395 (10221), 311. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30186-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30186-0)