

---

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española  
de Educación Comparada*

NÚMERO 38 (extra 2021)

DOI: 10.5944/reec.38.2021

---

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

*Sociedad Española de Educación Comparada*

ISSN: 2174-5382



## CONSEJO DE REDACCIÓN

---

### DIRECTORES

M<sup>a</sup> José García Ruiz (*UNED*) & Javier M. Valle López (*UAM*)

### SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

### SECRETARÍA DE EDICIÓN

Gabriel Álvarez López (*USAL*)

Belén Espejo Villar (*USAL*)

David Celorrio de Ochoa (*UCM*)

## CONSEJO EDITORIAL

---

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

## CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

---

### *Europa*

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

### ***América del Norte***

Robert Arnove, *University of Indiana*  
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*  
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*  
Carlos Alberto Torres, *University of California*

### ***América Central y del Sur***

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*  
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

### ***Asia***

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*  
Mark Mason, *Hong Kong University*  
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

### ***Australia***

Anthony Welch, *University of Sydney*

### ***África***

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*  
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2021

ISSN: 2174-5382

*Revista semestral*

*Nº. 38 (extra 2021)*

doi: 10.5944/reec.38.2021

*Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)*

---

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD**

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)

Education Journals database. Proquest

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES**

SCOPUS

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES**

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (9) y mediana h5 (21); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Sello de calidad de la FECYT renovado en la VI convocatoria (2020).

**CATÁLOGOS INTERNACIONALES**

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE London, Kings College London etc.



**BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD**

Redined

**BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES**

DIALNET

ISOC

A360<sup>o</sup>

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES**

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2019  
ICDS: 9,9; INRECS: Q2 0,103 (47/162).

**CATÁLOGOS NACIONALES**

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

# SUMARIO

## CONTENTS

### MONOGRÁFICO «EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVA COMPARADA. RESPUESTAS Y APRENDIZAJES PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN»

### MONOGRAPHIC 'EDUCATION DURING PANDEMIC: COMPARATIVE PERSPECTIVE. ANSWERS AND LESSONS FOR A NEW EDUCATION'

ANTONIO LUZÓN TRUJILLO, *Introducción* (INTRODUCTION).....10

CRISTINA PULIDO-MONTES; GUADALUPE FRANCIA; ANA ANCHETA-ARRABAL, *Biopolíticas de cierre de centros educativos desde una perspectiva de género: los casos de España y Suecia* (BIOPOLITICS OF EDUCATIVE CENTERS CLOSING FROM GENDER EQUALITY PERSPECTIVE: THE CASES OF SPAIN AND SWEDEN).....17

BELÉN SUÁREZ LANTARÓN; NURIA GARCÍA-PERALES; ROMINA CECILIA ELISONDO, *La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina)* (THE EXPERIENCE OF STUDENTS IN COVID-19 TIMES: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE UNIVERSITIES OF EXTREMADURA (SPAIN) AND NACIONAL DE RÍO CUARTO (ARGENTINA)).....44

KAREN GAJARDO-ASBÚN; EDDY PAZ-MALDONADO; GONZALO SALAS, *Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile* (CONCEPTIONS OF TEACHER TRAINERS FROM COVID-19. A COMPARATIVE STUDY IN THREE REGIONS OF CHILE).....69

JESÚS MAROLLA GAJARDO; MARTA MARÍA SALAZAR; ALEXANDRO MAYA, *Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena* (TEACHING HISTORY IN TIMES OF PANDEMIC: A CASE STUDY IN A CHILEAN SCHOOL).....90

DAVID MANZANO-SÁNCHEZ; ALFONSO VALERO VALENZUELA; DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, *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).....112

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA; JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO, *Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España* (EDUCATIONAL MANAGEMENT OF CONFINEMENT BY COVID-19: TEACHER PERCEPTION IN SPAIN).....129

JUDIT GARCÍA MARTÍN; SHEILA GARCÍA MARTÍN, *Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19* (USE OF DIGITAL TOOLS FOR TEACHING IN SPAIN DURING THE COVID-19 PANDEMIC).....151

JUAN TOMÁS ASENJO GÓMEZ; FELIX ASENJO GÓMEZ, *La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento* (SELF-PERCEPTION OF DIGITAL COMPETENCE IN TEACHERS: VARIATIONS AFTER CONFINEMENT).....174

SERGIO TIRADO OLIVARES; ANA M. VÁZQUEZ; ROSA M. TOLEDANO, *La Docencia Virtual o e-Learning como Solución a la Enseñanza de la Física y Química de los Futuros Maestros en tiempos de COVID-19* (VIRTUAL TEACHING OR E-LEARNING AS A SOLUTION TO THE TEACHING OF PHYSICS AND CHEMISTRY OF FUTURE TEACHERS IN TIMES OF COVID-19).....190

ANA GARCÍA DÍAZ, *Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19* (BUILDING RESILIENT SCHOOLS: FLEXISCHOOLING, INTEGRATION AND COVID-19).....211

## **DOCUMENTOS**

### **DOCUMENTS**

ALICIA SIANES BAUTISTA; ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN: *Documentos publicados por diversas instituciones y organismos nacionales y supranacionales: difundiendo el impacto educativo en tiempos de pandemia* (DOCUMENTS PUBLISHED BY DIVERSE NATIONAL AND SUPRANATIONAL INSTITUTIONS AND ORGANISMS: DISSEMINATING THE EDUCATIONAL IMPACT IN TIMES OF PANDEMIC).....229

## **RESEÑAS**

### **BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS**

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2020): *A Cruel Pedagogia do Vírus*. (Coimbra: Edições Almedina, S.A.). Recensión a cargo de Luís Afonso Rodrigues Martins.....250



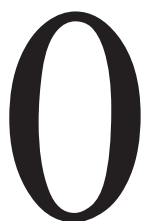
## **MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC**

# **EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVA COMPARADA. RESPUESTAS Y APRENDIZAJES PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN**

**Education during a pandemic: What we learned (from it) and how  
to handle a new form of education**

Coordinado por REEC/SEEC

Coordinated by REEC/SEEC



## *Introducción*

---

### *Introduction*

**Antonio Luzón Trujillo\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.30477

Recibido: **26 de marzo de 2020**  
Aceptado: **26 de marzo de 2020**

---

\*ANTONIO LUZÓN TRUJILLO: Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). **Datos de contacto:** E-mail: aluzon@ugr.es

Hace algo más de un año, la OMS declaró a nivel internacional la situación de emergencia sanitaria como consecuencia de la expansión sin control de la COVID-19. Esta pandemia generalizada, a escala global, ha provocado no solo una crisis sanitaria, sino social y económica de consecuencias impredecibles. Además de contribuir a la búsqueda de respuestas educativas que se están ofreciendo a esta grave crisis, no solo educativa, también supone una muestra de apoyo a la comunidad educativa y universitaria por su implicación y esfuerzos realizados, a pesar de las innumerables dificultades encontradas. Es notorio que la extrema situación ha requerido un esfuerzo suplementario, principalmente por los miembros de los sistemas nacionales de salud, al igual que los actores que conforman los sistemas educativos y demás servicios esenciales, por mantener el difícil equilibrio entre detener la propagación del virus y continuar con las actividades esenciales de la vida de todos los ciudadanos. Se evidencia que las consecuencias de esta crisis se han manifestado en toda su crudeza en todos los ámbitos de la vida de las personas, donde ya se vislumbra cómo afectarán al futuro y los notables cambios que se aprecian. Durante este largo periodo, el sector educativo, además del ámbito sanitario, ha sido uno de los escenarios sociales más afectados por la necesidad de mantener el derecho de educación.

Según la UNESCO<sup>1</sup> la pandemia ha supuesto una pérdida de los dos tercios del curso académico motivado por el cierre de escuelas y las secuelas de inequidad que ocasiona esta drástica medida. Los datos actuales de la propia UNESCO<sup>2</sup> y la OCDE (2020), indican que ha afectado a más de 800 millones de estudiantes, lo que supone que más de la mitad de la población estudiantil sigue enfrentándose a importantes alteraciones y desajustes en su aprendizaje, originado por el cierre total de las escuelas, que aún perdura en más de treinta países, o bien a un funcionamiento con importantes discontinuidades y anomalías en la gobernanza.

Por consiguiente, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de afrontar retos sin precedentes a escala planetaria para contener la propagación de la COVID-19, y contribuir así a preservar la salud de los ciudadanos, a la espera de la generalización de otros medios más eficaces como las vacunas. Las respuestas educativas y estrategias ante semejante impacto, han sido múltiples y no todos los países han actuado de la misma forma. Por ejemplo, en Suecia, a diferencia de otros contextos, se decidió que había que mantener las escuelas abiertas, como contingencia frente a la pandemia (Rambaree y Nässén, 2020; Lindblad, Lindqvist, Runesdotter y Wärvik, 2021). Las modalidades de aprendizaje a distancia adoptadas han sido generalizadas, muchas improvisadas, ante la urgencia de dotar de respuestas ante la fragilidad e inconsistencia de los sistemas educativos, donde cabe destacar en las diversas estrategias desarrolladas, el protagonismo del profesorado (Novoa y Alvim, 2020).

No obstante, las investigaciones acerca de los efectos y respuestas educativas a situaciones pandémicas aún son escasas (Brown, 2020), a pesar de los inusitados esfuerzos realizados desde los diferentes círculos implicados en analizar las consecuencias colaterales ocasionadas por los cierres, y la eficacia de las modalidades de aprendizaje a distancia empleados en los diferentes contextos. Ante el cierre obligado de escuelas y universidades, mantener una enseñanza a distancia ha constituido un imperativo, que ha dejado constancia de la debilidad y carencias sistémicas, administrativas, funcionales y técnicas,

---

1 Puede consultarse en <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>

2 Puede consultarse en <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

entre otras, de los propios sistemas educativos y las modalidades de aprendizaje, lo que ha marcado la adecuación de la escuela a las necesidades de la sociedad del siglo XXI (Novoa y Alvim, 2020). Ello ha acentuado e incrementado reflexiones de calado sobre el significado y función de la escuela actual, del papel de la Universidad y sus modalidades de aprendizaje, así como de la obligatoriedad de la enseñanza presencial en el marco de un nuevo futuro, en el que, si bien los desafíos que continuamente impone la globalización y la tecnología seguirán siendo ejes constitutivos de la realidad socioeducativa, que cada vez exige respuestas más ágiles e innovadoras. ¿Una nueva crisis de la educación?

Por ello, ante esta grave y compleja situación socio sanitaria global y su impacto en los sistemas educativos, provocada por la pandemia de la COVID-19, la Sociedad Española de Educación Comparada, se ha hecho eco de esta problemática y ha trasladado a la *Revista Española de Educación Comparada* (REEC), la propuesta de publicación de un número extraordinario sobre la *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas y desafíos desde un enfoque comparado*. Este número, intenta servir como espacio abierto para la difusión de estudios e investigaciones, especialmente aquellas cuyo contenido presentan un enfoque comparado. Se pretende ofrecer una amplia mirada de cómo ha afectado a la educación, en diferentes contextos y ámbitos socioculturales, la pandemia. También resulta de interés conocer las respuestas que se han ido desarrollando en los diferentes ámbitos educativos y contextos, sin olvidar la perspectiva histórica que han ofrecido los sistemas educativos ante situaciones similares. Incluso el planteamiento que aborda Hariri (2020) de si la pandemia a la que nos enfrentamos es, en parte, consecuencia de una investigación insuficiente, unos sistemas educativos inadecuados, unas estructuras sanitarias y unos servicios humanos globalmente frágiles; o si estamos ante la «ausencia de una ética social mundial» (Escotet, 2020, p.74), sin olvidar, en qué medida la crisis socio sanitaria, motivada por la COVID-19, sanciona el auge de argumentos visionarios sobre la desescolarización y la potenciación del *homeschooling* y otras modalidades educativas a distancia, como las más adecuadas. Son tiempos de incertidumbre por lo que hemos de anticiparnos a comprender lo inesperado e imprevisible.

Este número pretende contribuir a ello y la respuesta ha sido más que satisfactoria. Está estructurado en cuatro partes que intentan dar respuestas a los objetivos planteados inicialmente. Un primer bloque aborda el impacto y los efectos del cierre de escuelas desde una perspectiva comparada. Resulta relevante y de interés la aportación de Cristina Pulido-Montes, Guadalupe Francia y Ana Ancheta-Arrabal, sobre *Biopolíticas de cierre de centros educativos desde una perspectiva de género*, analizando las implicaciones en la desigualdad de género en el cierre de centros educativos desde ópticas y planteamientos diferenciados. Este trabajo profundiza en las estrategias políticas de respuesta y prevención a la pandemia Covid-19 en España y Suecia.

Otra mirada es la que exponen Belén Suárez-Lantarón, Nuria García-Perales y Romina Cecilia Elisondo, analizando *La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina)*, en el que muestran el grado de insatisfacción de una mayoría de los estudiantes con el cambio de modalidad de enseñanza a distancia como consecuencia del cierre de las universidades, así como la incidencia no solo en las formas de aprendizaje, sino también en las deficiencias técnicas, la digitalización, la gobernanza en las instituciones y su repercusión en las vidas de los propios estudiantes.

Las instituciones de Educación Superior no han sido una excepción en las consecuencias del cierre de centros, operadas por la pandemia de la COVID. La contribución de

Karen Gajardo-Asbún, Eddy Paz-Maldonado y Gonzalo Salas, referida a las *Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile*, se centra en analizar los múltiples cambios en la formación del profesorado y la consecuente transformación en las metodologías de enseñanza. Este estudio realizado a través de una perspectiva comparada e interpretativa, pone de manifiesto la similitud en las concepciones de los formadores de las tres regiones chilenas, revelando emociones de empatía con los estudiantes, referidas a adversidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estrés laboral percibido. Además, este trabajo de investigación destaca la importancia de profundizar en los efectos de la COVID-19 en la educación superior y su incidencia en la formación del profesorado.

También desde Chile, se encuadra el texto de Jesús Marolla-Gajardo, Marta María Salazar y Alexandro Maya vinculado a *Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena*. Esta investigación examina las principales ventajas y desafíos para la enseñanza de la historia y ciencias sociales, en un contexto de especial complejidad como el que se ha vivido por la pandemia de la COVID-19. Se muestran cómo los nuevos espacios de trabajo permiten al profesorado desarrollar la empatía histórica y la enseñanza de la ciudadanía participativa a través de este nuevo contexto escolar. Los resultados de esta investigación enfatizan la interrelación existente entre la complejidad que entraña la docencia durante la pandemia en un contexto de desigualdades sociales y económicas. En este escenario, el profesorado evidencia una actitud favorable hacia la historia y un nuevo concepto de ciudadanía participativa entre los estudiantes.

El segundo bloque está centrado en las respuestas docentes en situaciones de especial dificultad, como la que nos encontramos de emergencia socio sanitaria. En este apartado se encuadran trabajos como el desarrollado por David Manzano-Sánchez, Alfonso Valero Valenzuela y David Hortigüela-Alcalá, sobre *la opinión y perspectivas de mejora del sistema educativo ante la pandemia de la COVID-19, según los docentes*. Se analiza 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, a partir de esos análisis, una serie de recomendaciones y propuestas de mejora. El estudio constata que, durante la pandemia, el profesorado de los diferentes niveles educativos, evidencia una ausencia de formación en el uso de TIC, así como una compleja atención a las familias y una falta de apoyo por parte de la administración educativa a los centros.

Se resalta igualmente la actitud proactiva del profesorado a emprender iniciativas para mejorar su formación y competencias en enseñanza a distancia.

Igualmente, del ámbito docente, el trabajo aportado por José Hernández-Ortega y Juan-Francisco Álvarez-Herrero, incide sobre la *Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España*. Este trabajo subraya el reto de adaptación y transformación que ha supuesto para el sistema educativo español el trabajo realizado por los docentes de los diferentes niveles educativos en un periodo de confinamiento domiciliario ocasionado por la grave crisis sanitaria de la COVID-19. Se resalta el cambio del paradigma educativo, con especial atención al cambio de ubicación, metodología, medios y evaluación, lo que ha puesto de manifiesto que el proceso no ha sido satisfactorio para todos los agentes implicados. El estudio muestra la perspectiva de un total casi cuatro mil docentes, procedentes de todos los niveles educativos ubicados en todas las comunidades autónomas. Se evidencia, una vez más, la insatisfacción e inadecuación de los planes de formación en competencias digitales recibidos, así como la escasa respuesta de la administración educativa para afrontar las problemáticas suscitadas. Es

patente la brecha digital, no solo de carácter instrumental, sino de adaptación e inconsistencia en el proceso de formación y adecuación al sistema educativo.

El tercer apartado aborda la competencia digital del profesorado, un tema trascendente ya que ha constituido una metodología recurrente de aprendizaje en tiempos de pandemia en un periodo largo de confinamiento domiciliario. En este bloque se incluyen los trabajos relativos a las respuestas digitales a la docencia puestas en práctica por el profesorado en situaciones de espacial complejidad. Sobresale el trabajo de Judit García-Martín y Sheila García-Martín, acerca del *Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19*, donde como consecuencia de la supresión de actividades docentes presenciales han de continuar la actividad docente de forma virtual, lo que ha supuesto un rediseño de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de carácter presencial. Precisamente este estudio analiza la utilización de quince herramientas digitales para la docencia (plataformas educativas, blogs, wikis, herramientas de gamificación, herramientas para crear contenido colaborativo, contenido interactivo), al mismo tiempo que analiza las implicaciones educativas que han supuesto el cambio sustancial producido en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la digitalización educativa para la docencia.

Otro trabajo de interés lo constituye, *la autopercepción de la competencia digital en los docentes tras el confinamiento*, realizado por Juan Tomás y Félix Asenjo-Gómez. Se analiza cómo ante ambos escenarios de prespecialidad y no presencialidad, la tecnología digital ha desempeñado un papel fundamental. Subrayan en el texto, la bimodalidad, educación sincrónica, clases *on-line* como nuevos términos habituales, que acompañan la compleja labor docente. En el estudio se han comparado los datos recogidos en el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS 2018, respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, junto a los datos que arroja el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 por medio de la Consulta Pública Abierta. Sin embargo, existe un antes y un después de la pandemia en cuanto a la valoración de la actividad formativa en competencias digitales y la equidistancia entre los diferentes escenarios.

Para finalizar este apartado, y en la misma línea que las anteriores contribuciones, el trabajo de Sergio Tirado-Olivares, Ana M. Vázquez y Rosa M. Toledano, sobre *la Docencia Virtual o e-Learning como Solución a la Enseñanza de la Física y Química de los futuros Maestros en tiempos de COVID-19*, resulta también de gran interés. Indaga sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes de grado universitario sobre la enseñanza de la Física y Química a través del *e-Learning*, en las plataformas Microsoft Teams, Moodle o Kahoot. A pesar de las dificultades iniciales, la investigación denota un elevado grado de satisfacción de los estudiantes, donde reconocen y aprecian el trabajo extra realizado por el profesorado. Las estimaciones y apreciaciones de los estudiantes presentan unas pequeñas oscilaciones en función del género.

Un cuarto bloque refleja el grado de inclusión e integración de experiencias vinculadas al desarrollo y aplicación de nuevas metodologías para dar respuesta a situaciones de vulnerabilidad como consecuencia de la situación de excepcionalidad ante la pandemia. En este apartado se incluye el trabajo aportado por Ana García-Díaz, relativo a *la construcción de escuelas resilientes, mediante una educación flexible e integradora*. Este texto muestra el efecto que han tenido los métodos alternativos de enseñanza flexible en la búsqueda de reabrir escuelas presencialmente u online. Se analiza cómo las escuelas resilientes no son una invención de esta pandemia, sino que ya han funcionado en

situaciones de excepcionalidad mediante la utilización de recursos *on-line* para seguir impartiendo docencia en circunstancias adversas. El estudio indaga en la búsqueda de respuestas sobre la inclusión e integración en entornos de educación flexible, alternativas a la brecha digital y respuestas a la crisis de la COVID-19. Subraya cómo en Australia y Nueva Zelanda reconocen el derecho de las familias para educar en casa y la opción del *flexischooling*, donde está normalizada la enseñanza online o la educación en el hogar, tras años por cerrar la brecha digital. Sin embargo, el trabajo, destaca la necesidad de presencialidad para lograr una educación inclusiva y orientada al desarrollo del sentido crítico, para una respuesta resiliente en futuras crisis.

Por último, como epílogo a este número extraordinario sobre *Educación en tiempos de pandemia: perspectiva comparada. Respuestas y aprendizajes para una nueva educación*, se incorpora un gran trabajo documentalista, de revisión bibliográfica, realizado por Alicia Sianes-Bautista y Encarnación Sánchez- Lissen, titulado *Documentos publicados por diversas instituciones y organismos nacionales y supranacionales: difundiendo el impacto educativo en tiempos de pandemia*. En este estudio examina la inestimable contribución de toda la comunidad educativa, comprometida al máximo en atender y resarcir las notables carencias educativas. También visibiliza el papel de diversos organismos e instituciones, tanto nacionales, internacionales y supranacionales que han analizado las consecuencias, formulado propuestas a través de informes y publicaciones de gran relevancia. Por ello, este trabajo selecciona una muestra de esos documentos con el objetivo de analizar su contenido, revelando la temática de estudio y los descriptores o tópicos más significativos, sobre los que se profundiza en cada texto. Cada documento de los citados, es una invitación a la reflexión y a la búsqueda de nuevos caminos en la educación.

En definitiva, un número extraordinario que pretende contribuir y enriquecer el análisis, la comprensión y el alcance de los cambios educativos acontecidos por la pandemia, desde una perspectiva comparada. Este número extraordinario no hubiera sido posible sin el esfuerzo, compromiso y trabajo realizado por todo el Equipo Editorial de la REEC, al que mostramos nuestro agradecimiento.

## Referencias

- Brown, P. (2020). Studying COVID-19 in light of critical approaches to risk and uncertainty. *Health, Risk and Society*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13698575.2020.1745508>
- Escotet, M. A. (2020). Pandemics, leadership, and social ethics. *Prospects*, 49, 73–76. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09472-3>
- Harari, Y. (2020). Every crisis is also an opportunity”. *UNESCO Courier*. <https://en.unesco.org/courier/news-views-online/yuval-noah-harari-every-crisis-also-opportunity>.
- Lindblad, S., Lindqvist, A., Runesdotter, C. y Wärvik. G.-B. (2021). In education we trust: on handling the COVID-19. Pandemic in the Swedish welfare state. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01001-y>

- Novoa, A. y Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects* 49, 35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Rambaree, K. y Nässén, N. (2020). ‘The Swedish Strategy’ to COVID-19 Pandemic: Impact on Vulnerable and Marginalised Communities. *The International Journal of Community and Social Development*, 2(2) 234–250.
- Unesco (2021, 21 de Enero). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>.
- Unesco (2021, 26 de Marzo). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>



1



## *Biopolíticas de cierre de centros educativos desde una perspectiva de género: los casos de España y Suecia*

*Biopolitics of educative centers closing from gender equality perspective: the cases of Spain and Sweden*

**Cristina Pulido-Montes\*;  
Guadalupe Francia\*\*; Ana Ancheta-Arrabal\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.29021

Recibido: **1 de diciembre de 2020**

Aceptado: **16 de marzo de 2021**

---

\* CRISTINA PULIDO-MONTES: Universidad de Valencia. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. **Datos de contacto:** E-mail: [cristina.pulido@uv.es](mailto:cristina.pulido@uv.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1087-461X>

\*\* GUADALUPE FRANCIA: University of Gavle. Sweden. Facultad de Educación y Ciencias Empresariales, Profesora de Educación. **Datos de contacto:** E-mail: [guadalupe.francia@hig.se](mailto:guadalupe.francia@hig.se). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3539-3022>

\*\*\* ANA ANCHETA-ARRABAL: Universidad de Valencia. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Profesora Contratada-Doctor. **Datos de contacto:** E-mail: [ana.ancheta@uv.es](mailto:ana.ancheta@uv.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-242X>

## **Resumen**

Una de las medidas políticas para hacer frente a la pandemia Covid-19 de especial interés por su amplio alcance global y por sus implicaciones en la desigualdad de género es el cierre de centros educativos. Partiendo desde una perspectiva de género, este trabajo analiza las políticas de cierre de centros educativos como estrategias políticas de respuesta y prevención a la pandemia Covid-19 en España y Suecia. Teniendo como base del marco teórico la concepción de biopolítica de Didier Fassin articulada con el concepto performativo de género de Judith Butler, se analizan: estadísticas nacionales, informes gubernamentales y políticas educativas durante el período marzo-noviembre de 2020 en ambos países. Esta investigación muestra que a pesar de que la toma de decisiones con relación al cierre de escuelas como medida de contención ha sido desarrollada desde modelos diferenciados, los efectos en el contagio y mortalidad poblacional han sido similares en ambos escenarios. En ambos casos las medidas de cierre de centros educativos han contribuido a la profundización de desigualdades de género ya existentes en cada sociedad. El estudio demuestra la necesidad de desarrollar estudios sobre el cierre de centros educativos como estrategia de control de la pandemia desde una perspectiva de género intersectorial.

*Palabras clave:* igualdad de género; cierre de centros educativos; modelos de bienestar; Covid-19; biopolítica

## **Abstract**

One of the political measures to deal with the Covid-19 pandemic of special interest due to its broad global reach and its implications for gender inequality is the closure of educational centers. From a gender perspective basis, this work analyzes the policies for the closure of educational centers as political strategies for response and prevention to the Covid-19 pandemic in Spain and Sweden. Based on Didier Fassin's conception of biopolitics articulated with Judith Butler's performative concept of gender as theoretical starting point, this research analyzed national statistics, government reports, and educational policies during the March-November 2020 period in both countries. This research shows that, despite the differences of the two selected national models, the educational centers closures has resulted in similar effects on contagion and population mortality. In both cases, the closure has contributed to the deepening of already existing gender inequalities in each society. The study demonstrates the need to develop studies on the closure of educational centers as a strategy to control the pandemic from an intersectional gender perspective.

*Keywords:* gender equality; educative centers closure; welfare models; Covid-19; biopolitics.

## 1. Introducción.

La pandemia causada por el virus Covid-19 ha profundizado las desigualdades de género, tanto en los contextos locales, como globales. Diversos organismos internacionales han dado la voz de alarma sobre el aumento en tiempos de Covid-19 de la violencia contra las mujeres y niñas, de la responsabilidad de las mujeres sobre los cuidados y las tareas domésticas no remuneradas ante el cierre de escuelas y lugares de trabajo, así como sobre la necesidad urgente de una mayor atención hacia las mujeres en los adultos de la tercera edad y enfermos de Covid-19 (European Institute for Gender Equality, EIGE, 2020; PNUD, 2020; ONU-MUJERES, 2020). El reconocimiento de estas desigualdades de género es un paso fundamental para comprender los efectos de esta emergencia sanitaria y para crear políticas basadas en intervenciones efectivas y equitativas.

Una de las medidas políticas para hacer frente a la pandemia de la Covid-19 de especial interés para profundizar en el estudio de las desigualdades de género son las políticas de cierre de centros educativos. Este análisis viene motivado, entre otras razones, por el alcance que tuvo el cierre de los centros educativos en el nivel global llegando a afectar al 70 % de la población estudiantil mundial en los primeros meses de la pandemia según datos de la UNESCO (2020).

Partiendo de una perspectiva de género, este trabajo tiene por objetivo analizar las políticas educativas de cierre de centros educativos como estrategias biopolíticas de respuesta y prevención de la pandemia Covid-19 en España y Suecia y su repercusión en la igualdad de género de ambas sociedades.

Los conceptos de biopolítica de la vida de Didier Fassin (2009), como la toma de medidas gubernamentales que impactan de manera subjetiva en la vida y la muerte y, la concepción de género como fenómeno performativo de Judith Butler, (2009) enmarcan el enfoque teórico del análisis planteado.

Esta contribución se propone desde una perspectiva comparada el análisis de dos modelos distintos de políticas de cierre de centros educativos como respuesta a la Covid-19 en el marco europeo, el modelo español y el modelo sueco. Las siguientes preguntas de esta investigación son:

¿En qué tipo de contextos de bienestar social surgen los modelos políticos de cierre de centros educativos en España y en Suecia?

¿Qué argumentos legitiman la elección de los modelos políticos de cierre de escuelas en España y en Suecia?

¿Qué modelos políticos de cierre de centros educativos se implementan en España y en Suecia?

¿Qué impactos han tenido los modelos políticos de cierre de escuelas en la igualdad de género en España y en Suecia?

¿Qué similitudes y diferencias se observan entre España y Suecia con respecto a los modelos políticos de cierre de centros educativos y de sus impactos en las desigualdades de género?

Para llevar a cabo el estudio que da respuesta a las preguntas previamente planteadas se ha realizado análisis de:

- Datos estadísticos en el nivel nacional de la epidemia de Covid-19 durante el período marzo-noviembre 2020.
- Datos estadísticos y de informes a nivel nacional sobre la equidad de género en ambos países.
- Tipo secundario de informes producidos por las autoridades nacionales e internacionales sobre la epidemia de Covid-19 durante el período marzo-noviembre 2020.
- Texto sobre documentos nacionales del Ministerio de Educación y de las Juntas nacionales de Educación relacionados con la decisión de cerrar y reabrir escuelas durante el período de marzo de 2020 a noviembre 2020.

Los datos estadísticos e informes se han seleccionado y recogido a partir de diversas fuentes ministeriales o autoridades nacionales e internacionales sobre la evolución de la Covid-19, las desigualdades de género y las medidas de cierre de escuelas. Si bien los datos analizados se han recogido de fuentes de información relativamente fidedignas como los Ministerios y Juntas Nacionales de Educación y Salud, pueden existir diferencias a partir del método utilizado en la recolección de datos estatales, así como por su sistematización y publicación incipiente.

Esta contribución comprende seis secciones. La primera introduce la problemática y el objetivo de la investigación. La segunda sección presenta las bases teóricas que la sustentan. En la tercera y cuarta secciones se abordan respectivamente el caso español y el sueco. La quinta sección aglutina algunos de los impactos de la Covid-19 y su relación con las políticas de cierre de centros educativos desde una perspectiva de género y comparada. En último lugar, se discute el análisis de ambos casos a partir del marco teórico, así como se proponen futuras líneas de investigación a partir de la reflexión final de las dos últimas secciones.

## **2. Políticas de cierre de centros educativos como formas de gobernabilidad**

Esta investigación parte de conceptos diferentes pero que articulados son complementarios: la concepción de Didier Fassin de las políticas entendidas como formas de gobernabilidad que regulan y diferencian la vida y la muerte de las personas y la concepción de Judith Butler (2009) de género como fenómeno performativo.

En relación a Didier Fassin (2009), esta investigación analiza las políticas de cierre de centros educativos como una forma de biopolítica que tiene como objetivo regular tanto la vida, como la muerte, transformando y diferenciando a los individuos y grupos de diferentes formas en las distintas sociedades.

Fassin parte del concepto de biopolítica de Foucault entendida como la «... regulación de las poblaciones a través de técnicas de conocimiento e intervención» (2009, p.57). No obstante, Fassin da un paso más y propone entender la biopolítica como una forma de gobernabilidad no solo en términos de regulación, sino como una forma de diferenciación de individuos y grupos ante la vida y la muerte. Problematiza el enfoque de Foucault limitado a las técnicas de gobernabilidad insertadas en la sociedad neoliberal y propone un análisis de las biopolíticas centrado en las desigualdades y la falta de reconocimiento

tanto en lo que respecta la vida, como la muerte de ciertos individuos y grupos en las diferentes sociedades. De este modo, el cuerpo teórico de Fassin (200) desde un enfoque postfocultiano comprende la biopolítica como un proceso normalizador que interviene en las vidas y produce desigualdades. La medida del cierre de centros educativos es una medida normalizadora que, desde este enfoque, puede producir desigualdades e interviene en las vidas de las personas, ya que, estudios recientes sobre de la Covid-19 (Drephal *et al.*, 2020; Centrum för Epidemiologi och Samhällsmedicin, 2020) demuestran una diferenciación en los impactos en los diferentes grupos sociales. De este modo, argumentamos en esta investigación que el enfoque de biopolítica de Fassin (2009) es particularmente pertinente para el análisis de los impactos del cierre de centros educativos desde una perspectiva de género que preste atención a las consecuencias de estas medidas educativas en la vida de las mujeres en España y Suecia.

La concepción de Butler (2009) del género como un fenómeno performativo es además de interés para esta investigación, ya que, nos permite focalizar la mirada interpretativa sobre la base de la forma en que las medidas educativas en tiempos de Covid-19 diferencian y califican individuos y grupos de acuerdo con su sexo. Para Butler (2009) la performatividad de género implica un proceso en el que algunos cuerpos se producen como sujetos reconocibles mientras que, otros no son representados e inteligibles. En este grupo de organismos que se evalúan como no representados para su reconocimiento, Butler, incluye a las mujeres, las personas queers, personas transgéneros, las personas pobres y las personas apátridas.

La integración tanto de Fassin (2009), como de Butler (2009) en nuestro estudio, proporciona herramientas de análisis teórico que permiten investigar los modelos políticos de cierre de centros educativos como una forma de biopolítica que produce desigualdades de género y que califica y reconoce de forma diferente a hombres y mujeres en tiempos de pandemia.

### **3. El caso español**

La estructura del siguiente punto viene determinada por las preguntas de investigación que son las que marcan la integración o el ensamblaje de la teoría con el análisis de la realidad. Partimos del análisis del modelo de bienestar español—para comprender en qué contextos aterrizan o son desarrolladas las políticas de respuesta a la Covid-19—continuamos con un análisis sobre el impacto en la salud según género en España, para cerrar con el análisis de las políticas de cierre de escuelas y el impacto biopolítico de estas medidas en la igualdad de género.

#### **3.1. El modelo de bienestar español**

El régimen del bienestar español es un modelo de vía media que se encuentra a medio camino entre el modelo conservador y el modelo socialdemócrata (Almeda y Sarasa, 1996). Navarro (2006) describe las causas del escaso desarrollo del modelo de bienestar español, frente a sus homólogos europeos socialdemócratas, debido a la tradición heredada del franquismo nacionalcatólico, el rol de las familias como principales instituciones del bienestar y la relación de los poderes de clase y de género. El autor enfatiza en la práctica inexistencia de servicios universales de ayuda a las familias, las deficiencias que sufren los servicios de escuelas infantiles, los escasos servicios domiciliarios para personas dependientes o mayores, personas con diversidad funcional y residencias.

El modelo de bienestar democrático comenzó a desarrollarse en el período 1982-1996, bajo los gobiernos del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), introduciendo importantes reformas para la racionalización de los servicios de pensiones, las bases de la cobertura nacional sanitaria, la universalización del derecho a la educación en términos de igualdad de oportunidades y la obligatoriedad educativa hasta los 16 años, entre otras medidas (Moreno, 2001).

Durante la década de los 90, el sector servicios creció exponencialmente y supuso posibilidades de empleo para mujeres, jóvenes y personas en desempleo de larga duración. Como consecuencia de la incorporación de la mujer al mundo laboral y su responsabilidad mayoritaria sobre el cuidado de los hijos, se sucedieron problemas de conciliación familiar (Moreno y Mari-Klose, 2016). Las mujeres españolas como «super-mujeres» pasan a desempeñar tareas no remuneradas relacionadas con los cuidados del hogar y de las personas dependientes, junto con trabajos asalariados (Moreno, 2002). Peterson (2009) analiza, la relación entre el género y las políticas del Estado de Bienestar español, e incide, en que el modelo sustentador de las familias españolas transita del modelo varón/sustentador a un modelo sustentador/dual, en el que mujer y hombre trabajan fuera de casa. La autora revela cómo la incorporación de la mujer al trabajo en España está representada por la mujer heterosexual de clase media y la sociedad del bienestar depende de otras cuidadoras, como son las abuelas y las mujeres inmigrantes. Especialmente para la conciliación laboral en las edades más tempranas de los hijos, pues la escolarización infantil entre las edades de 3 a 5 años tiene desde hace décadas un carácter universal (Ancheta-Arrabal, 2015).

Durante los gobiernos socialistas de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011) se trataría de dar respuesta a los grupos vulnerables y ampliar el Estado de Bienestar. Para ello se activó el programa Educa3<sup>1</sup>, ayudas para la natalidad, la Ley de Dependencia y las ayudas para la emancipación de los jóvenes (del Pino *et al.*, 2014). Tras la crisis económica y financiera del año 2008 estas reformas serían paralizadas o no iniciadas.

Las políticas desarrolladas en los gobiernos del partido conservador español (2011-2018) han estado marcadas por la crisis económica del año 2008 y las políticas de austeridad europeas que supondrían un deterioro del Estado del Bienestar español (Picatoste, 2018). Se redujo el presupuesto a las Comunidades Autónomas (CCAA), se flexibilizó el despido en favor de las empresas, se aplicaron recortes a la educación y se introdujo el copago sanitario (del Pino *et al.*, 2014). A esta crisis del Estado de Bienestar español se le uniría la crisis de confianza en las instituciones. Datos recogidos en un informe muestran que los españoles entre 2008 y 2016 habían perdido la confianza en los políticos disminuyendo 30 puntos porcentuales respecto de la anterior década (Fundación BBVA, 2016).

El 30 de diciembre del año 2019 formaciones de la izquierda política—Unidas Podemos y PSOE—llegaron a un acuerdo de gobierno de coalición. Ambos grupos parlamentarios desarrollarían un documento en el que se recogía toda una serie de intenciones políticas en torno a la mejora del Estado del Bienestar. Parte de sus propuestas versan sobre: elaboración de un Estatuto de los trabajadores, derogación la reforma laboral del año 2012, fomentar la conciliación laboral, proteger a las familias, etc. (PSOE/Unidas Podemos, 2019).

---

1 Es el primer programa integral para la creación de nuevas plazas educativas para niños y niñas de 0-3 años en España que buscaba mejorar las condiciones para la conciliación laboral de las mujeres.

Tras el estallido de la crisis del coronavirus las políticas están siendo dirigidas a paliar los efectos de la pandemia. El gobierno ha especificado su posición para la salida de la crisis económica rechazando el modelo de austeridad aplicado tras la crisis del año 2008 (Gobierno de España, 202). Entre las políticas desarrolladas por el gobierno de España para paliar los efectos de la Covid-19 destacan: el Ingreso Mínimo Vital para personas en situación de vulnerabilidad económica, paralización de desahucios, prohibición de despidos, ampliación de las protecciones por desempleo, ayudas a familias en situación de vulnerabilidad, becas comedor, etc. (Gobierno de España, 2020, p.1).

### **3.2. El avance de la Covid-19 en el contexto español**

Según la Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica (RENAVE) de España, a 25 de noviembre de 2020, la proporción mayor de casos contagiados por coronavirus se da en el grupo de 15 a 59 años (68 % del total), siendo este grupo el más representado, con un 21 % de los casos, donde destaca que un 52 % de estos son mujeres y que la mediana de edad está situada en 41 años. Con respecto a la distribución por sexo y edad, los casos de Covid-19, están sobrerrepresentados en los hombres de 15-39 años, en mujeres de 15-49 años y en mayores de 89 años para ambos sexos, pero especialmente en mujeres (RENAVE, 2020). En relación con las tasas de mortalidad por Covid-19, algunos estudios señalan que el porcentaje es mayor en hombres que en mujeres (del Río-Lozano y García-Calvente, 2020). Otros estudios destacan que los informes del Ministerio de Sanidad español tienen un cierto valor, pero son incompletos en relación con la susceptibilidad al virus por sexo y género, por lo que su invisibilidad ofrece una óptica inconclusa en cuanto a dicha relación en España (Ruíz-Cantero, 2020).

En general, las cifras que hacen referencia a un mayor caso de contagios por Covid-19 en el conglomerado demográfico de las mujeres están motivadas por la función atribuida a éstas en la sociedad española como cuidadoras, así como que los sectores en los que se concentran las profesiones en primera línea de lucha contra el coronavirus están altamente feminizadas, como es el de la sanidad. De acuerdo con los últimos datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), las mujeres representan el 66 % del personal sanitario que asciende hasta el 84 % en el caso de las enfermeras (Instituto de la Mujer, 2020, p. 5). Los porcentajes de participación de mujeres y hombres son similares en los establecimientos residenciales para mayores y personas dependientes, donde se han dado los casos más graves y el mayor número de fallecimientos (INE, 2020). Otras actividades en las que la representación femenina es ampliamente superior a la masculina son las de: asistencia a personas dependientes, educación, hostelería, peluquería y comercios, lo que las expone a una mayor tasa de contagios (EIGE, 2020a).

### **3.3. Políticas nacionales de cierre de escuelas en España.**

El 14 de marzo de 2020 en España se declara el estado de alarma mediante el Real Decreto 463/2020 que supuso la limitación de los desplazamientos exceptuando las actividades de primera necesidad. Las actividades laborales que se pudieran realizar de manera telemática debían transitar hacia esta modalidad. Como ha recogido un informe publicado por el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en junio de 2020, la decisión de aplicar un confinamiento de estas características vino motivada tanto por las actuaciones llevadas a cabo en China o en Nueva York como por la propia historia del virus y su contagio por vía aérea. La idea central de la aplicación del confinamiento

descrito era evitar el contacto entre personas y según cifras del CSIC (2020, p. 24) «el confinamiento durante la primera oleada probablemente salvó la vida de 450.000 personas en España».

El objetivo principal recogido en el Real Decreto 463/2020 fue poner en el centro la salud de las personas. El primer período de aplicación y vigencia del estado de alarma español tuvo una duración de 15 días con naturaleza prorrogable tras la evaluación de las necesidades en relación con el número de contagios y de muertes. De este modo, el confinamiento por la «vía dura»—cierre de todas las actividades que no sean imprescindibles o de primera necesidad y prohibición de la circulación de las personas en la vía pública a excepción de la necesidad de realizar actividades estrictamente necesarias—se prolongó hasta el día 21 de junio de 2020, cuando se volvió a un estado denominado de nueva normalidad con una serie de medidas restrictivas. La naturaleza del Estado español organizado y descentralizado en 17 CCAA, las dota de capacidad de gobernabilidad, gestión y administración sobre la crisis sanitaria derivada del coronavirus, entre otras competencias como la educación. En la desescalada, las CCAA pasaron por fases (0-3) indistintas y con diferentes niveles de control social y sanitario desarrolladas conforme al Plan para la transición hacia una nueva normalidad acordado en el Consejo de Ministros español el 28 de abril de 2020 y recogido en el art. 3 del Real Decreto 514/2020, de 8 de mayo.

Ambos Reales Decretos recogen las disposiciones en relación con la situación en la que la educación quedaba tanto durante la «vía dura» del confinamiento como, en la transición hacia la nueva normalidad. Junto a la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, que se establecieron el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el Covid-19.

En cuanto a educación, el artículo 9 del Real Decreto 463/2020 declaraba:

Artículo 9. Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación.

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.

2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «online», siempre que resulte posible.

Dichas medidas, ponen en el centro de la función educativa y de los cuidados de los hijos a las familias y, en menor medida, al profesorado que se ha visto forzado a reinventarse y adaptar las pedagogías y evaluaciones del alumnado en una situación de transición forzada de la docencia presencial hacia la docencia íntegramente online.

La decisión política del cierre de escuelas estuvo fundamentada en la saturación del sistema sanitario español y del número de contagios y muertes que se estaban experimentando, siendo España—seguida de Italia—dentro de los países de la Unión Europea (UE), según datos del Eurostat (2020a), el país con más muertes por habitante derivadas de la infección por coronavirus en la declarada primera ola de la Covid-19.

Según el informe Panorama de la Educación 2020 de la OCDE, los centros escolares españoles permanecieron cerrados durante 16 semanas, frente a la media de 14 semanas de los países de la organización. Al mismo tiempo la OCDE (2020) destaca cómo en 32 de los 46 países analizados los alumnos volvieron a las aulas y los sistemas educativos se pusieron en funcionamiento a partir del mes de mayo. Ahora bien, en España, esta



medida no fue generalizada, ya que mediante la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, solo se contemplaban las actividades que pudieran ser llevadas a cabo de manera presencial o su naturaleza así lo exigieran como eran: las sesiones de información y orientación para el alumnado de las etapas de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y las pruebas de evaluación para el acceso a la universidad. La flexibilización del retorno a las aulas quedaría sujeta, pues, a la situación sanitaria.

Una vez más, el gobierno de España mediante la Orden EFP/365/2020 priorizaría la preservación de la salud pública de los ciudadanos. La citada Orden venía a sistematizar las medidas que debían desarrollarse durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021. La apertura de dichos centros sería para que el profesorado y el personal de limpieza y administrativo llevaran a cabo las actividades de adecuación de espacios para respetar el aforo y medidas de distancia social y desinfección.

En el Plan de Desescalada publicado el 28 de abril del año 2020 se introducirían otras cuestiones relativas a la educación. En este caso se fijaban en la fase 2 de desescalada, con mayores índices de control de la pandemia, algunas excepciones para reabrir centros educativos con tres propósitos: actividades de refuerzo, garantizar que los niños menores de seis años puedan acudir a los centros en caso de que ambos padres tuvieran que trabajar presencialmente y celebración de la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad).

En líneas generales, la toma de decisiones política en España sobre el cierre de centros educativos por lo que entendemos por «vía dura» del confinamiento, vino determinada por la situación sanitaria y el desborde de las Unidades de Cuidado Intensivo (UCI) de los hospitales. Pero uno de los debates que se han abierto en la sociedad española de manera intensa entre las formaciones de gobierno en el Parlamento y en los medios de comunicación ha sido si esta toma de decisiones era pertinente y basada en supuestos científicos, así como la existencia o no de un Comité Científico o de Expertos en la Covid-19 (Newtral, 2020). Con todo, la confianza de los españoles en la toma de decisiones políticas durante la pandemia reflejada en una encuesta subiría de 4 puntos a 4.8 entre el mes de abril y julio (Eurofound, 2020a, p.54).

Atendiendo a esta medida biopolítica del cierre de centros educativos y su impacto desde una perspectiva de género se torna costoso evaluar sus repercusiones debido a la falta de datos estadísticos (del Río-Lozano y García-Calvente, 2020) y de estudios que relacionen estos cierres con las implicaciones que se pretenden estudiar. No obstante, algunos datos estadísticos que sí han sido recogidos sobre el impacto de la Covid-19 en el género, pueden estar relacionados con el cierre de los centros educativos, como se expone a continuación.

Castellanos-Torres *et al.* (2020) apuntan a que las consecuencias del cierre de los centros educativos en España han impactado en un aumento de las tareas de cuidados no remunerados y a que las mujeres se vean superadas en las tareas de cuidado y tengan percepciones negativas sobre las atenciones a sus hijos e hijas durante el confinamiento. A este respecto, según un estudio llevado a cabo por la Fundación Family Watch sobre entrevistas a más de 1.774 hogares, han sido las mujeres las que han soportado las mayores cargas de trabajo en el hogar y de ayuda a sus hijos con las tareas y actividades escolares (Fundación Family Watch, 2020a). Otra encuesta realizada a 550 hogares por la misma Fundación ha recogido las percepciones de las familias sobre si la educación a distancia durante el confinamiento ha mejorado la conciliación, en la que el 35,4 % de las mujeres decían no haber mejorado y el 33,2 % percibía que continuaba igual (Fundación

Family Watch, 2020b). A la par, el 86,8 % de las familias declaraban que la educación online condicionaba su vida, ya que las mujeres no se sienten preparadas para orientar a sus hijos y, aún menos, utilizar medios tecnológicos (Fundación Family Watch, 2020b). Condiciones que se agravan en las familias migrantes que desconocen el idioma y los hogares de bajos recursos económicos, en los que el 54 % de las personas que ayudan a sus hijos con las tareas académicas son las mujeres, frente al 21 % representado por los padres (Save The Children, 2021).

A la problemática anterior reseñada, cabe sumar las cuestiones relacionadas con el empleo femenino en España desde una perspectiva de género. A principios del año 2020, según datos de Instituto Nacional de Estadística (INEa) recogidos para el trimestre cuatro del año 2020, se registró la tasa con mayor crecimiento de desempleo femenino, la cual estaba situada en un 15,7 % en el año 2019 y en febrero del año 2020 en un 18,4 %, agrandándose a su vez la brecha de desigualdad en un 14,2 %, siendo la mayor tasa de la UE. A las consecuencias directas provocadas por la Covid-19, se suman también factores agravantes del desempleo y que impactan de manera diferente en mujeres y hombres como son: la elevada tasa de temporalidad, la dependencia del turismo, el tejido empresarial formado por pymes y autónomos/as y la brecha en la tasa de empleo de las mujeres (INE, 2020b). Según datos de Eurostat (2020b), el riesgo de perder el trabajo tras la pandemia del coronavirus en los países de la UE queda retratado de manera particular en países como España en el que la probabilidad de perder el trabajo es dos o tres veces mayor para las personas de bajos ingresos. El menor incremento del desempleo femenino en relación con el masculino registrado al inicio de la pandemia no ha garantizado una mejora de la empleabilidad y expectativas de futuro para las mujeres, ya que los sectores del comercio, turismo y hostelería son los más afectados y la recuperación de actividad será más lenta y dilatada en tiempo (Instituto de la Mujer, 2020, p. 10). A su vez, destaca el sector precarizado de las trabajadoras del hogar, en el que la existencia del despido por desistimiento, la no inclusión plena en el régimen general de la Seguridad Social, el no reconocimiento de la prestación por desempleo y el elevado nivel de exposición al contagio, las sitúan como uno de los colectivos más vulnerables. Castellanos-Torres *et al.* (2020) destacan que el rol social de la mujer española como cuidadora y el cierre de los centros educativos interfiere en la empleabilidad y posibilidades de conciliar el trabajo de la mujer con estos cuidados. En un informe reciente sobre el impacto de la Covid-19 en el género, contempla que las mujeres son las principales cuidadoras de los hijos e hijas y que el cierre de escuelas puede afectar a su condición laboral por necesidades de conciliación, por lo que el Gobierno de España ha establecido el derecho a la flexibilización y reducción de la jornada laboral de las personas que cuenten con hijos e hijas y se vean afectadas por este cierre (Instituto de la Mujer, 2020). En este sentido, las ayudas del gobierno español que proveerían de un fondo de 300 euros transferido a las CCAA para apoyar a las familias en tareas de cuidados no han parecido ser suficientes (Gobierno de España, 2020, p.1). A ello cabe sumar que las ayudas informales para la conciliación, como el apoyo en los abuelos para el cuidado de los hijos que han sido un grupo de riesgo de contagio, no han permitido su continuidad, sumado, al miedo al riesgo de contagio que ha hecho decantarse a los hogares por no contratar vías formales de cuidados, como a personas externas (Fàbregues, 2020).

En relación con la salud mental, física y bienestar familiar, los datos muestran cómo tras la declaración del confinamiento en España vía el Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo de 2020 «las llamadas al 016 (teléfono de información y de asesoramiento en

violencia de género) han aumentado un 10,5 % y las consultas on-line un 182,93 % con respecto al mes de marzo del año anterior» (Ruíz-Pérez y Pastor-Moreno, 2020, p.1). Lorente-Acosta (2020) destaca como el confinamiento y encierro permanente con los maltratadores intensifica el control y el aislamiento social de las víctimas, una cuestión que se relaciona con el cierre de centros educativos y el aumento de la violencia intrafamiliar durante el período que fue de marzo a junio de 2020. En este caso, el aumento de la violencia de género durante el confinamiento derivó en la aprobación del Real Decreto-ley 12/2020, de 31 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género, a propuesta del Ministerio de Igualdad y el Ministerio del Interior. En abril de 2020 el gobierno (Eurofound, 2020b) lanza un nuevo programa con el objetivo de dar una solución habitacional inmediata a las personas víctimas de violencia de género, las personas desalojadas de su hogar habitual, las personas sin hogar y otras personas especialmente vulnerables. Empero, los signos de degradación de la salud mental en mujeres no solo están relacionados con la violencia de género, sino también con todas las cargas en los cuidados anteriormente descritas, como el deterioro de sus condiciones laborales.

En resumen, la biopolítica de cierre de centros educativos en España de manera generalizada durante el confinamiento ha supuesto, en relación con los datos recogidos, una medida que ha impactado en la vida de las mujeres en múltiples esferas, si atendemos a que en el modelo español del bienestar la escuela representa un espacio que permite a las familias compatibilizar su vida laboral, de cuidado y salud en relación con sus hijos. Así, se muestran relaciones de cómo se exacerban desigualdades de género previas, entendidas en términos de corresponsabilidad, permanencia y calidad del trabajo femenino y conciliación en una sociedad de bienestar familiarista tradicional y de escaso desarrollo.

## 4. El caso sueco

La estructura del siguiente punto sigue la misma disposición y objetivos del anterior punto para poner en relación los textos, discursos e impactos de la Covid-19 en el contexto sueco desde una perspectiva comparada. Partimos del análisis del modelo de bienestar sueco, continuamos con un análisis sobre el impacto en la salud según género en Suecia, para cerrar con el análisis de las políticas de cierre de escuelas y el impacto biopolítico de cierre de escuelas en la igualdad de género.

### 4.1. El modelo de bienestar sueco

La sociedad sueca está basada en un modelo universal de bienestar social en el cual «... todos los habitantes del país pueden acceder a la misma oferta de servicios (de buena calidad), en función de sus necesidades y preferencias, con independencia de su nivel de ingresos, posición social o residencia ...» (OMS, 2009, p.9, traducción propia).

Este modelo universal de prestaciones sociales calificado por Esping-Anderssen (1990) como el modelo socialdemócrata fue introducido en la Suecia de la posguerra a través de diversas reformas políticas y sociales basadas en un monopolio estatal de naturaleza intervencionista y predominio del sector público en la gestión en las áreas del bienestar social.

El establecimiento de una cobertura social amplia, financiando con recursos públicos los servicios del cuidado de personas dependientes, contribuyó a la gran participación de las mujeres en el mercado laboral. Muestra de ello son los datos de ocupación laboral

de las mujeres entre 25 y 64 años que en 2019 alcanzó un 81,9 %. Si bien, el mercado laboral sueco muestra todavía una evidente diferenciación por género, encontrándose las mujeres más representadas en profesiones de cuidado de personas y los hombres en profesiones técnicas y de ingeniería (Folkhälsomyndigheten, 2020a).

A mediados de la década de los 80 del siglo XX, el modelo sueco de bienestar social universal fue objeto de una reforma neoliberal que transformó drásticamente el rol monopólico del Estado como proveedor y garante de los derechos sociales de los ciudadanos. Iniciada por la llamada «revolución de noviembre» y liderada por un gobierno socialdemócrata en 1985 que liberalizó los préstamos bancarios (Hagberg *et al.*, 2006; Sveriges Riksbank, 1999). Seguidamente, se desregularizaron los servicios eléctricos, telecomunicaciones, transporte terrestre, servicio de salud, cuidado de personas dependientes y la educación (Bjurek, 2000). De esta forma, se intensificó considerablemente la mercantilización de los servicios constitutivos de la sociedad del bienestar y se puso fin al monopolio estatal como garante de dichos servicios (Bjurek, 2000; Lundahl *et al.*, 2013). Junto a este proceso de desregulación se introduce un modelo de democracia local centrado en la libertad del individuo, transfiriéndose parte de la responsabilidad y el poder de decisión del Estado a los actores locales. De esta manera, se puso punto final al modelo de democracia social centrada en la formación de la ciudadanía que había caracterizado la sociedad de bienestar sueca desde la posguerra (Englund y Quennstedt, 2008). A su vez, la visión de igualdad hegemónica característica de dicho modelo fue remplazada por una de equidad que intentaba combinar un cierto nivel de igualdad entre los ciudadanos con un alto énfasis en la libertad y la responsabilidad individual y el reconocimiento de las diferencias (Francia, 2018).

Los gobiernos conservadores en el poder durante el periodo 2006-2014 intensificaron aún más este proceso de desregulación al introducir políticas de flexibilización del mercado laboral y de liberalización de la inmigración laboral que intensificó la inseguridad laboral al permitir los contratos laborales precarios sin límite temporal (Landsorganisationen y Sverige, 2010). Estas transformaciones han provocado un deterioro de los convenios colectivos de trabajo, así como la aparición de mano de obra barata sueca y extranjera en los sectores de la construcción y de los servicios (Hesselius, 2011).

Se torna evidente que, a pesar de que la epidemia de la Covid-19 ha puesto de relieve la ya existente y creciente brecha entre diferentes grupos sociales y étnicos, la ciudadanía sueca ha mantenido un nivel alto de confianza en sus autoridades (Chang *et al.* 2020; Esaisson *et al.* 2020). Esta alta confianza del ciudadano en sus autoridades es una característica del modelo de sociedad de bienestar sueco. Se trata de un modelo, que según una investigación oficial publicada por el gobierno sueco (SOU, 2018, p.38), ha sabido combinar un alto nivel de confianza de la ciudadanía en el orden político y legal con la independencia del ciudadano durante décadas.

#### **4.2. El avance del Covid-19 en el contexto sueco.**

El primer caso de contagio de Covid-19 en Suecia es registrado a finales de enero de 2020 (Folkhälsomyndigheten, 2020d). Para noviembre del mismo año, la propagación de la epidemia no había podido ser detenida registrándose un continuo avance de la mortalidad por Covid-19. Durante ambos períodos se registró un mayor número de hombres fallecidos por Covid-19 que de mujeres como se desprende de la Tabla 1:

Tabla 1.  
Evolución de la mortalidad por Covid-19 en el período 1 marzo-27 noviembre 2020

Períodos	Total	Hombres	Mujeres
1 de Marzo-30 de septiembre	5985	3241	2744
1 de octubre-27 de noviembre	696	398	298
Total 1 de marzo-27 de noviembre	6681	3639	3042

Fuente: Elaboración propia a partir de Socialstyrelsen (2020) y Folkhälsomyndigheten (2020b)

Si bien, Suecia sigue siendo un país que internacionalmente se distingue por su alto nivel de igualdad social, la brecha económica entre los diferentes grupos sociales se ha ampliado en las últimas décadas como consecuencia de las reformas políticas y económicas introducidas en este periodo. Según un informe de Save the Children (2020), esta brecha económica afecta en especial a los hogares monoparentales y a los ciudadanos de origen extranjero, con riesgo de acentuarse debido a la actual pandemia.

Una investigación basada en el análisis de las estadísticas de fallecimientos por este virus en mayo de 2020 (Drephal *et al.*, 2020) demuestra que factores como ser hombre, disponer de menos ingresos, de menos educación y no estar casado predicen de forma independiente no solo un mayor riesgo de muerte por Covid -19, sino de todas las demás causas de muerte.

Un informe del Centro de Epidemiología de la región de Estocolmo (Centrum för Epidemiologi och Samhällsmedicin, 2020) evidencia el impacto desigual de la epidemia en los diversos grupos sociales, hallando entre los más afectados a hombres, ancianos, grupos con un nivel socioeconómico más bajo, personas de origen extranjero o residentes en zonas geográficas determinadas. Este informe confirma la relación entre clase social y riesgo de morir por Covid-19 al verificar un riesgo cuatro veces mayor de mortalidad para el grupo social con menos ingresos comparado al grupo social con más ingresos en Suecia. El mismo Informe asocia como factor de riesgo, el trabajo en sectores del mercado laboral donde no es posible implantar el teletrabajo, como sucede para el personal dedicado a la salud y al cuidado de ancianos.

Las diferencias de género son, a su vez, evidentes con respecto a las personas ingresadas en terapia intensiva y los casos de contagios. En el caso de terapia intensiva, los hombres ingresan más en este tipo de tratamiento (2.316) frente a las mujeres (892). En el caso del total de casos diagnosticados por género, los hombres estarían por debajo con 112.744 y las mujeres con 130.328 (Folkhälsomyndigheten, 2020b).

Asimismo, un estudio sobre la incidencia de la Covid-19 elaborado a partir de estadísticas de marzo-mayo del 2020, evidencia diferencias según el lugar de nacimiento de los habitantes en Suecia (Folkhälsomyndigheten, 2020c). La incidencia está calculada de acuerdo con la cantidad de casos cada 100.000 habitantes, representada en la Tabla 2, mostrando una mayor incidencia en personas nacidas fuera de Suecia que, en las nacidas en el país nórdico estudiado.

Tabla 2.

*Incidencia de Covid-19 en relación con el lugar de nacimiento.*

Lugar de nacimiento	Cantidad en la población	Incidencia mujeres	Cantidad en la población	Incidencias hombres
Turquía	155	669	234	820
Etiopia	85	792	76	693
Somalia	257	725	206	593
Chile	79	569	96	678
Eritrea	105	509	113	450
Irak	426	632	450	573
Líbano	52	407	100	636
Finlandia	481	548	263	463
Irán	215	568	203	480
Tailandia	89	261	17	180
Suecia	9,343	226	6,333	152

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Folkhälsomyndigheten (2020c)

### 4.3 Políticas nacionales de cierre de escuelas en Suecia.

Suecia se distingue de forma significativa de las estrategias tomadas en otras regiones del mundo, entre ellos del resto de países nórdicos, por oponerse a seguir las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), obteniendo una especial resonancia internacional con su estrategia anti-Covid-19.

El modelo sui generis de política anti-Covid-19 se ha caracterizado por su énfasis en la responsabilidad del ciudadano a través de recomendaciones. El objetivo de la política sueca era «...disminuir el ritmo de transmisión, es decir, aplanar la curva del número de personas que enferman» con el objetivo de «atenuar las consecuencias para la ciudadanía y las empresas» así como de «tranquilizar a la población», por lo que el gobierno se limitó a hacer recomendaciones a la ciudadanía sin decretar confinamiento alguno (Regeringenskansliet, 2020). Estrategia definida por el propio gobierno como una decisión política de equilibrar costos y efectos de las medidas anti-Covid-19 en la sociedad sueca (Regeringenskansliet, 2020).

A pesar de la posibilidad legal de implementar medidas restrictivas extraordinarias desde el comienzo de la pandemia, Suecia, eligió en cambio una política menos laxa basada en recomendaciones como lavarse las manos, trabajar desde casa y distanciamiento social. A diferencia de la mayoría de los países, desde el inicio, Suecia, evitó imponer la cuarentena, cerrar las escuelas preescolares y obligatorias y recomendar a la población el uso de mascarillas. La estrategia sui generis del gobierno sueco se justifica en términos de «conocimiento de experto» en una sociedad con un alto nivel de confianza en sus representantes y agencias gubernamentales.

A su vez, el gobierno sueco se ha mantenido firme en su línea de prevención y lucha contra la Covid-19, a pesar de las numerosas críticas recibidas por actores nacionales e internacionales. Entre las causas de esas críticas, se pueden citar el alto número de fallecidos en las residencias de ancianos, la baja capacidad de hacer pruebas diagnósticas, y su incapacidad de disminuir la propagación de la epidemia (Dagens Nyheter, 2020; Läkartidningen, 2020; OECD, 2020; Chang *et al.*, 2020)

En el ámbito educativo, Suecia, optó por un cierre parcial de los centros educativos manteniendo abiertos los preescolares y de educación obligatoria. Por el contrario, el gobierno sueco, recomendó la suspensión de la enseñanza presencial en las escuelas secundarias, instituciones de educación superior, politécnicos y centros de educación de adultos durante el período marzo-agosto 2020. Sin embargo, la llegada de la segunda ola de la epidemia de la Covid-19 en octubre-noviembre, llevó a muchas de las instituciones de educación secundaria y universitaria a volver a impartir clases en modalidad a distancia reduciendo de nuevo, o eliminando totalmente, la enseñanza presencial.

El gobierno sueco justificó su decisión de cierre parcial del sistema educativo argumentando que esta decisión está respaldada por el conocimiento de expertos científicos (Folkhälsomyndigheten, 2020e). En la página web de la Agencia de Salud Pública de Suecia (Folkhälsomyndigheten, 2020e) se muestra esta justificación mediante los siguientes argumentos:

- La falta de evidencia científica que respalde el cierre de centros preescolares y de educación obligatoria como una estrategia para detener la transmisión de Covid-19 en la sociedad.
- La menor existencia de casos de Covid-19 entre niños, jóvenes y personal escolar, junto al rol de la escuela para los niños, las familias y la sociedad.
- El poco impacto que el cierre de estos centros tendría en la propagación de la epidemia.
- Los efectos negativos del cierre de estos centros en los grupos vulnerables, entre ellos los abuelos.
- Los efectos negativos de cierre de estos centros para los trabajadores en los sectores considerados esenciales para la sociedad como los empleados sanitarios.
- La falta de lugares alternativos para el cuidado de los niños
- El rol de los centros educativos como punto de seguridad y estabilidad para el desarrollo de la niñez
- Efectos negativos sin especificar para la sociedad sueca en su conjunto.

Al mismo tiempo, la Agencia de Salud Pública de Suecia (Folkhälsomyndigheten, 2020e) justifica su recomendación de solo cerrar las escuelas secundarias, instituciones de educación superior, politécnicos y centros de educación de adultos como estrategia para detener la epidemia para reducir la congestión en el transporte público que puede considerarse como un riesgo de una mayor diseminación de la Covid-19.

De acuerdo con la Agencia Sueca de Igualdad de Género (Jämställdhetsmyndigheten, 2020) todavía es muy pronto para saber el impacto total de esta pandemia en la igualdad de género debido a la falta de datos estadísticos en todas las áreas de la sociedad de bienestar sueca.

En lo que respecta al mercado laboral la Agencia Sueca de Igualdad de Género (Jämställdhetsmyndigheten, 2020) pronostica un mayor índice de desempleo en los hombres que, en las mujeres tras la epidemia de la Covid-19. Esta mayor representación de los hombres en las estadísticas de desempleo estaba ya presente antes de la pandemia. La mayor demanda de las mujeres en el mercado laboral sueco es debida a la alta segregación de género en el ámbito de trabajo y al hecho de que las mujeres son mayoría

en los sectores del bienestar público (educación, salud, cuidado de ancianos y discapacitado) tanto ahora, como en el futuro. Es por ello, por lo que estos sectores públicos como educación, salud y cuidado de ancianos y discapacitados siguen dominados por mujeres.

Sin embargo, la inserción en el mercado laboral corre el riesgo de seguir siendo más difícil para los grupos con conexión débil al ámbito del trabajo, entre los que se encuentran las mujeres de origen extranjero y las mujeres con discapacidades o con capacidades laborales reducidas (Jämställdhetsmyndigheten, 2020).

Es lo que respecta al caso sueco, los efectos de la Covid-19 en relación con las medidas educativas y la desigualdad de género pueden ser diferenciados en la siguiente forma:

*a) Impactos del cierre de centros educativos de nivel medio y superior*

De acuerdo con la Agencia Sueca de Igualdad de Género (Jämställdhetsmyndigheten, 2020), todavía es muy pronto para saber el impacto total de esta pandemia en la igualdad de género debido a la falta de datos estadísticos en todas las áreas de la sociedad de bienestar sueca. Sin embargo, se registra una incidencia mayor de las enfermedades mentales entre las mujeres que en los hombres, tanto en edad laboral como mayores. También, el índice de mala salud mental es mayor en las mujeres jóvenes que en los jóvenes varones de la misma edad, siendo uno de los motivos del cierre de escuelas secundarias superiores, centros de estudio superior y universidades (Jämställdhetsmyndigheten, 2020). El aumento de la violencia de género y familiar incide a su vez en mayor medida en las mujeres que en los hombres. El cierre de los centros educativos de nivel de educación secundaria corre el riesgo de aumentar el control de niñas y jóvenes, así como la falta de libertad de las jóvenes que viven en situaciones de violencia y opresión relacionadas con la intención de salvaguardar el «honor» de las familias. Para este grupo la escuela les brinda un lugar de seguridad y mayor libertad al que no se puede ahora acceder al ordenar el gobierno su cierre (Jämställdhetsmyndigheten, 2020).

El cierre de los centros educativos en el nivel medio ha llevado consigo un aumento del trabajo docente al tener que adaptar la enseñanza y evaluación presencial a la digital (Fahlén, 2020). Por el contrario, la posibilidad de trabajar a distancia ha supuesto a su vez en un menor contagio en el grupo de profesores de la escuela secundaria (Vlachos *et al.*, 2021). Es de interés notar que en este colectivo docente se caracteriza por una representación relativamente equitativa de mujeres (52 %) y de hombres (48 %) (SCB, 2020). Es por ello por lo que podemos concluir que el cierre de centros escolares del nivel secundario no ha contribuido directamente a una mayor desigualdad de género en este sentido.

*b) Impactos del NO cierre de los centros educativos del nivel obligatorio*

La apertura de los centros de educación preescolar y obligatoria ha contribuido a la igualdad de género en un mercado laboral que registra un alta de participación femenina.

Sin embargo, la apertura de los centros educativos de nivel obligatorio ha tenido impactos negativos para los docentes de la escuela obligatoria. Este colectivo, del cual 75 % son mujeres (SCB 2020), ha sido una de las profesiones más afectadas por el contagio de la Covid-19 (Vlachos *et al.*, 2021).

El grupo de profesores de la escuela obligatoria cuyos centros no fueron cerrados registró el doble de posibilidades de contagio que el de los profesores de secundaria superior que enseñaban a distancia. El colectivo de profesores de escuela obligatoria de los últimos cursos (7º, 8º y 9º) se ubica a su vez entre las profesiones de más riesgo de contagio a nivel nacional. Es de observar, no obstante, que el alto nivel de contagio se registra entre los profesores de los últimos cursos y no de los primeros grados de la escuela obligatoria. Por ello, se concluye que el aumento del riesgo de los docentes está



en relación con el aumento de la edad de los estudiantes. Otra interpretación del alto contagio entre este grupo docente podría estar en los diferentes modos de interacción entre el personal docente (Vlachos *et al.*, 2021).

Así se puede concluir que la decisión de mantener abiertos los centros educativos de educación obligatoria ha afectado especialmente a un colectivo de profesores con alto nivel de representación femenina como es el profesorado de la escuela obligatoria.

Los efectos negativos de esta diferenciación del profesorado con respecto a las posibilidades trabajar a distancia se agudizaron al elegir Suecia una estrategia nacional de prevención de la Covid-19 basada principalmente en la responsabilidad individual y las recomendaciones.

## 5. El impacto en la igualdad de género en perspectiva comparada

Si bien la presentación de informes por país de los datos desagregados por sexo de Covid-19 es variada e irregular en los casos estudiados, se ha podido comparar la incidencia del virus según el género tal y como puede comprobarse en la Tabla 3. En ambos países, a pesar de que en el número total de personas infectadas de Covid-19 la proporción de hombres es significativamente menor, la proporción de hombres fallecidos a causa del virus es mayor indicando una mayor incidencia del virus en esta población en ambos países. Como anteriormente se ha expuesto, son las mujeres las que están al frente de las profesiones de cuidados y las que cuidan en los hogares de los hijos y los familiares dependientes, lo que responde a mayores tasas de contagio femeninas. No obstante, es llamativo que, en los datos de incidencia acumulada tanto para las personas infectadas, como las fallecidas, no se muestren diferencias significativas que cabría esperar cuando las medidas políticas y de contención del virus han sido tan dispares en estos países.

Tabla 3.

*Datos del impacto del Covid-19 desagregados por sexo (2020)*

	España	Suecia		
Datos acumulados de personas infectadas por Covid-19 (proporción cada 100.000 habitantes) desde 31/12/2019 hasta 28/11/2020	3509.2	2490.2		
Datos acumulados de personas fallecidas por Covid-19 (proporción cada 100.000 habitantes) desde 31/12/2019 hasta 12/03/2021	154.01	128.53		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mu-
Porcentaje del total de casos confirmados (%)	46.95	53.05	46.38	53.62
Porcentaje del total de defunciones (%)	56.54	43.44	54.86	45.14

Fuente: Elaboración propia a partir de WHO Coronavirus Disease (Covid-19) Dashboard, GlobalHealth5050 (2020), Folkhälsomyndigheten (2020) y Johns Hopkins Coronavirus Research Center (2021).

En la tabla 4 se comprueba que la brecha laboral es mayor en España que en Suecia, que se mantiene por debajo de la media de la UE. Si bien solo para el trabajo a tiempo completo, pues en el caso del empleo a tiempo parcial, aunque ambos países se sitúan por debajo de la media europea, es Suecia donde la brecha laboral es mayor. En todo caso, la tasa de empleo femenino en España, que ya estaba por debajo de la media de la UE antes de esta crisis, ha disminuido significativamente más que en Suecia.

En esta línea, la variación del número de horas reales trabajadas por las mujeres en el primer trimestre de 2020 con respecto al trimestre anterior y al mismo trimestre del año anterior en Suecia, consigue que no aumente a lo largo del periodo que viene durando la crisis de la pandemia, mientras que, en España, esta diferencia se ha duplicado siguiendo la tendencia de la media de la UE (Tabla 4). Así los datos de una encuesta realizada a 7.000 mujeres españolas, publicada el 18 de febrero de 2021, han mostrado como 1 de cada 4 madres renunció a su trabajo o redujo su jornada laboral para cuidar de sus hijos durante el confinamiento, así como el 74 % de ellas gastó, sus días por derecho a vacaciones, para estar al cargo del cuidado de sus hijos durante la pandemia y el 21 % solicitó una excedencia de trabajo (YoNoRenuncio, 2021). Datos de la misma encuesta han recogido como el 37 % de estas mujeres no pudo desarrollar su tarea laboral mediante la modalidad de teletrabajo, aunque las características de su trabajo lo permitían (YoNoRenuncio, 2021). Como conclusión global, la encuesta muestra como el 73 % de las mujeres expresaban que la corresponsabilidad en el hogar no había mejorado en España, a diferencia del caso de Suecia donde—según un informe del sindicato de empleados estatales con fecha de mayo del 2020— muestra una actitud más positiva hacia teletrabajo de las mujeres frente a hombres en lo que concierne a sus efectos positivos para llegar a un equilibrio entre el trabajo y el tiempo libre (Fakförbundet ST, 2020).

Incluso sin un estado de crisis como el actual, las responsabilidades del cuidado generalmente recaen en gran medida sobre las mujeres, dado que, antes del brote de Covid-19, las mujeres de la UE dedicaban 13 horas más que los hombres a la semana al cuidado y las tareas domésticas no remuneradas. Con el cierre de escuelas y lugares de trabajo, y la posibilidad de que los parientes mayores se enfermen, es probable que su carga de trabajo no remunerado aumente aún más (EIGE, 2020b, p. 26).

Tabla 4.  
Brechas de género en España, Suecia y media UE en 2020.<sup>2</sup>

	España		Suecia		Media-UE27	
Brecha de género laboral (2019) <sup>2</sup>	11.9		4.7		11.7	
Brecha de género empleo tiempo parcial (2019)	16.9		18.7		21.6	
Tasas de empleo femenino, entre 20 y 64 años ( %)	2019	2020	2019	2020	2019	2020
	62.3	58.0	80.2	78.1	67.5	65.9
Variación % en el total de horas trabajadas por las mujeres con respecto 2019	2019-T1	2019-T4	2019-T1	2019-T4	2019-T1	2019-T4
	-2.2	-4.6	-3.8	-3.8	-4.1	-5.2
						-
Brecha de género riesgo de pobreza por edad	< 65 años	> 65 años	< 65 años	> 65 años	< 65 años	> 65 años
	-2.19	0.16	0.95	-11.79	-0.62	-6.13

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2020b).

Así, el cambio de las tareas de cuidado vinculado a la Covid-19 de vuelta a hogares privados tiene efectos negativos más graves en los ingresos de las mujeres, ya que asumen este deber a costa de su participación en el mercado laboral, perdiendo ingresos actuales y futuros. El impacto en este sentido es visible también en relación con la brecha de género en la tasa de riesgo de pobreza por edad según la encuesta EU-SILC ( %) como se observa en la Tabla 4.

En todo caso, estas diferencias en las políticas y situaciones laborales de las mujeres no se reflejan en los datos del aumento de denuncias de violencia contra la mujer en ambos países donde tanto España, como se indicó en el estudio de caso para este país, como Suecia, han registrado alrededor de un 10 % de aumento durante el año 2020 en la cantidad de llamadas para denunciar casos de violencia contra la mujer (Jämlikhetsmyndigheten, 2021). Igualmente, en lo que concierne la violencia de género contra la infancia se ha registrado un aumento de un 4 % tanto de las denuncias de maltrato contra las niñas de 0 a 6 años como en las denuncias contra las niñas de 15-17 años (Jämlikhetsmyndigheten, 2021). En líneas generales, y como se ha destacado en el estudio de caso español, el hecho de que se hayan cerrado los centros educativos y las familias hayan confinadas en el ámbito de lo doméstico, ha mostrado una mayor incidencia de violencia sobre las mujeres y las mujeres durante el confinamiento, y un aumento del 20 % de los índices de ansiedad en las mujeres (Save The Children, 2021).

## 6. Reflexiones finales

El cierre de centros educativos como una forma de gobernabilidad de los ciudadanos ha adquirido, en España y Suecia, formas y alcances diferentes dependiendo de los

<sup>2</sup> La brecha de género laboral mide la diferencia entre las tasas de empleo de hombres y mujeres de 20 a 64 años.

contextos de bienestar social dominante en cada país. En base a la concepción de biopolítica de Didier Fassin (2009) el estudio de los modelos de cierre de centros educativos pone en evidencia la necesidad de relacionar y comprender las medidas de cierre con el contexto de bienestar social en el que surgen. A su vez este análisis comparativo permite ilustrar como en cada sociedad y de forma diferente el cierre o el no cierre de centros educativos pueden resultar en una diferenciación de individuos y grupos en tiempos de pandemia, aunque los estudios desde esta perspectiva interseccional son insuficientes por el momento.

Cómo se desprende de los análisis de los casos, ambos modelos de bienestar social han sufrido alteraciones y remodelaciones en las últimas décadas y ello puede contribuir a un deterioro de las condiciones e igualdad de género en tiempos de pandemia, aunque con diferentes consecuencias debido a que el modelo de bienestar español presenta un escaso desarrollo, frente al modelo de carácter más universalista sueco en el que se cristalizan las políticas de cierre de centros educativos. La crisis de la Covid-19 se inserta en dos modelos de gobernanza política diferenciados y específicos en el momento en el que España con una administración ampliamente descentralizada toma decisiones que para el control de la pandemia centralizadas. En el caso de Suecia partiríamos de un modelo de gobernabilidad basado en recomendaciones e implementado en un sistema educativo de gobernanza descentralizada.

El control de la pandemia desde la visión biopolítica de Fassin ha mostrado como en situaciones de alto contagio poblacional en ambos escenarios, se ha traducido en efectos parecidos en relación con el impacto según género con relación al modo de contagios, es decir, son los hombres los que presentan mayores índices de mortalidad, pero son las mujeres las que se contagian más al trabajar los sectores laborales de cuidados y altamente feminizados. De este modo, las políticas de cierre o no de centros educativos en España y Suecia en formas y con justificaciones distintas, son ejemplos de biopolíticas que pueden influir en la gobernabilidad de la vida y la muerte de los ciudadanos.

El control biopolítico en ambos contextos, si bien, fundamentados en decisiones de control de la pandemia diferentes, produce efectos performativos de género similares en relación violencia sufrida por las mujeres reducidas al ámbito de lo privado, por el mayor control ejercido por los maltratadores en los hogares, ya se trate de un confinamiento por la vía dura en el caso español o un confinamiento flexible en el caso sueco.

Sin embargo, no podemos declarar que las implicaciones de las políticas de cierre de centros educativos hayan tenido los mismos efectos en la desigualdad de género en ambos contextos. En el contexto español, el cierre de todos los centros educativos ha mostrado una agravamiento de la conciliación, una mayor carga en las tareas y cuidados de las mujeres, un deterioro de sus condiciones de salud y un empeoramiento en sus condiciones laborales por no poder combinar las tareas de cuidado con el teletrabajo y la imposibilidad de flexibilizar su jornada laboral en términos generales también determinada por la imposibilidad de terciarizar el cuidado de los hijos en familiares o abuelos; todo ello ha impactado en la vida laboral, emocional y física de las mujeres.

En el caso sueco, la política de no cierre de los centros escolares ha venido justificada en que los centros prescolares y de educación obligatoria son entendidos como instituciones esenciales para la continuidad de las actividades consideradas como vitales a falta de otras alternativas para el cuidado de los niños. En una sociedad en la cual más del 80 % de las mujeres entre 25 y 64 años participan en forma activa en el mercado laboral, solo se ha posible el cierre de estos centros en casos de excepción y solo por

medidas sanitarias. En este sentido la apertura de estos centros puede ser interpretada como una medida de igualdad de género al facilitar la participación de la mujer en el mercado laboral. Su apertura durante la epidemia puede ser también entendida como una estrategia para combatir el riesgo de un aumento de la violencia familiar dirigida en particular contra las mujeres y los niños. Sin embargo, la decisión política de no cerrar los centros educativos obligatorios también puede ser entendida como mayor riesgo de contagio para el colectivo de profesores de la escuela obligatoria representado en un 75 % por mujeres.

De forma paradójica podemos concluir que la medida de NO cierre de establecimientos en el caso sueco ha contribuido tanto a la igualdad como a la desigualdad de género dependiendo del grupo que se analice. El caso sueco pone en evidencia que las medidas educativas de cierre o no cierre de escuelas dependiendo del nivel escolar, han funcionado como formas de gobernabilidad y diferenciación de los ciudadanos, al exponer un mayor contagio de ciertos profesores y no de otros.

Son notorias las implicaciones en términos biopolíticos e impactos en la igualdad de género en ambos casos, aunque las decisiones políticas hayan sido diferentes. Si bien ambos modelos han puesto en marcha medidas de igualdad de género para mitigar los posibles efectos negativos de las medidas de gobernabilidad de la población durante la pandemia, ambos modelos han contribuido a la producción de desigualdades de género ya existentes en cada sociedad como se ha comprobado en los estudios de caso.

Ahora bien, es necesario especificar que los estudios intersectoriales de género e impactos de la Covid-19 son incipientes. Para finalizar, este estudio comparativo permite poner en evidencia la necesidad de desarrollar investigaciones futuras que profundicen el carácter performativo del género (Butler, 2009) desde una perspectiva interseccional. Como se ha podido comprobar estos estudios son escasos, pero el enfoque de Butler (2009) como cuerpos reconocibles y no reconocibles nos ha permitido poner de relieve el silencio en los estudios sobre los mismos. Para ello se debe tener en cuenta los impactos negativos en términos de mortalidad y contagio de la epidemia en hombres y mujeres migrantes y de minorías étnicas, religiosas y culturales, así como las desigualdades relacionadas con la interacción de género, etnia y clase social. Además, resulta fundamental estudiar tanto las experiencias en el nivel micro como los factores en el nivel macro, entre las que se encuentran las políticas y prácticas en la educación como en otros ámbitos y estructuras de la sociedad (Grant y Zwier, 2017).

## 7. Referencias

- Almeda, E. & Sarasa., S. (1996). Spain: Growth to Diversity. En V. George & G. Taylor. (Eds.). *European Welfare Policy: Squaring the Welfare Circle* (pp. 155-76). Macmillan.
- Ancheta-Arrabal, A. (2015). Comparing Early Childhood Education and Care from a Rights-based Approach. *Revista Española de Educación Comparada*, 25(2015), 47-63. DOI: 10.5944/reec.25.2015.14783
- Bjurek, H., (2000). Avreglering till varje pris? *Ledare Ekonomisk Debatt*, 28(4), 303-304. <https://www.nationalekonomi.se/taxonomy/term/2294>
- Butler J. (2009) Performativity, Precarity and Sexual Politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), i-xiii.

- Centrum för Epidemiologi och Samhällsmedicin (2020) <https://www.ces.sll.se/globalassets/verksamheter/forskning-och-utveckling/centrum-for-epidemiologi-och-samhallsmedicin/folkhalsoguiden/rapporter-och-faktablad/rapport-2020.10-socioekonomiska-faktorer-och-covid-19-i-stockholms-lan-november-2020.pdf>
- Chang, R. , Hong, J. & Varley. K. (24 de noviembre de 2020). The Covid Resilience Ranking. The Best and Worst Places to Be in the Corona Era. *Blomberg*. <https://www.bloomberg.com/graphics/covid-resilience-ranking/>
- Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (2020). *Una vision global de la pandemia Covid-19. Qué sabemos y qué estamos investigando desde el CSIC*. Gobierno de España.
- Dagens Nyheter (2020) Folkhälsomyndigheten har misslyckats - nu måste politikerna gripa in”. <https://www.dn.se/debatt/folkhalsomyndigheten-har-misslyckats-nu-maste-politikerna-gripa-in>
- del Pino, E., Moreno, F.J., y Mari-Klose, P. (2014). La evolución del Estado de bienestar español: un sueño que no se hizo realidad. *elDiario.es*. [https://www.eldiario.es/agendapublica/impacto\\_social/evolucion-bienestar-espanol-sueno-realidad\\_1\\_4952273.html](https://www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/evolucion-bienestar-espanol-sueno-realidad_1_4952273.html)
- del Río-Lozano, M. y García-Calvente, M.M. (en prensa). Cuidados y abordaje de la pandemia de COVID-19 con enfoque de género. *Gaceta Sanitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.006>
- Drephal, S.; Wallace, M.; Mussino, E.; Aradhya, S.; Kolk, M.; Brandén, M.; Malmberg, B.; & Andersson, G. A (2020). Population-based cohort study of socio-demographic risk factors for COVID-19 deaths in Sweden. *Nat. Commun*, 2020, 11, 5097.
- Englund, T. & Quennersterdt, A., (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. IN Englund, T. & Quennersterdt, A. (Eds.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (pp.7–35). Daidalos.
- Esaïsson, P.; Sohlberg, J. Gersetti, M.; & Johansson, B. (2020) How the coronavirus crisis affects citizen trust in institutions and in unknown others: Evidence from ‘the Swedish experiment. *European Journal of Political Research*, 1. doi: 10.1111/1475-6765.12419
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University, Press.
- Eurofound (2020a). *Living, working and COVID-19, COVID-19 series*. Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2020b). *Work, teleworking and COVID-19*. <https://www.eurofound.europa.eu/data/covid-19/working-teleworking>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2020a). *Gender Equality Index 2020: Digitalisation and the future of work*. Publications Office of the European Union. [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhaf20001enn\\_002.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhaf20001enn_002.pdf)



- Francia, G. (2018) L'enseignement en Suède: D'une école pour tous à une école pour chacun. En F. Baluteau., V. Dupriez., & M. Verhoeven (Eds.), *Entre tronc commun et filières, quelle école commune ? Etude comparative* (pp.203-236). Thélème (Académia-L'Harmattan).
- Fundación BBVA (2016). Recuperación económica y bienestar social. La confianza en las instituciones públicas perdida durante la crisis apenas se ha recuperado, pese a la mejora económica. *Esenciales*, 11. [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/07/FBBVA\\_Esenciales\\_11\\_tcm269-621602.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/07/FBBVA_Esenciales_11_tcm269-621602.pdf)
- Fundación Family Watch (2020a). Informe 2020-1 Encuesta situación de las Familias durante el Coronavirus – Covid19. <https://thefamilywatch.org/2020/10/16/encuesta-situacion-de-las-familias-durante-el-coronavirus-covid19-2/>
- Fundación Family Watch (2020b). Informe 2020-1. 2ª Encuesta Covid-19: Las familias y la «Nueva Normalidad». <https://thefamilywatch.org/2020/10/16/encuesta-situacion-de-las-familias-durante-el-coronavirus-covid19-2/>
- Gobierno de España (2020). *Guía de facilitación de acceso a las medidas*. <https://www.msbs.gob.es/ssi/covid19/ccaa/home.htm>
- Grant, C., & Zwier, E. (2017). *Intersectionality and Education*. *Oxford Bibliographies*. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0188.xml>
- Hagberg T., Jonung L., Kiander, J., & Vartia P. (2006). Den ekonomiska krisen i Finland och Sverige. Uppgången, fallet och återhämtningen 1985-2000. [La crisis económica en Finlandia y Suecia. Ascenso, caída y recuperación] En J. Aunesluoma & S. Fellman (Eds), *Från olika till jämlika: Finlands och Sveriges ekonomier på 1900-talet*, [De diferentes a iguales: Las economías de Finlandia en el 1900]. Helsingfors. <http://www.international.se/jonungfinland04.pdf>
- Hesselius, P. (2011). *De svenska sjuk- och arbetslöshetsförsäkringar- är de unika? Son únicos los sistemas de cobertura de enfermedad y de seguro contra la desocupación* TIMBRO [VÄLFÄRD & REFORM ] [Bienestar & Reforma] <http://www.timbro.se/bokhandel/pdf/9175668062.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020a). *Encuesta de Población Activa*. <https://www.ine.es/up/rTBuNOB2i5>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020b). *Tasas de empleo*. <https://www.ine.es/infografias/tasasepa/desktop/tasas.html?t=1&lang=es>
- Instituto de la Mujer (2020). *La perspectiva de género, esencial a la respuesta a la COVID-19*. Ministerio de Igualdad.
- Jämlikhetsmyndigheten (2020), *CORONAEPIDEMIN I ETT JÄMSTÄLDHETSPERSPEKTIV*. <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/aktuellt/coronapandemin-2>
- Jämställdhetsmyndigheten (2021) *Covid-19 och Våldsutsatthet . Rapport 8. Slutrapport av uppdrag A2020-01001*. <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/covid-19-och-valdsutsatthet-20218>



- Johns Hopkins Coronavirus Resource Center (2021). *Maps and Trends. Mortality Analyses*. <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality>
- Läkartidningen (2020) *Sjukhusläkarna i Stockholm kräver munskydd i butiker*. <https://lakartidningen.se/aktuellt/nyheter/2020/11/sjukhuslakarna-i-stockholm-kraver-munskydd-i-butiker/>
- Landsorganisationen i Sverige (2010). *Arbetsrätten med en borgerlig regering*. [El derecho de trabajo cuando el gobierno [http://www.lo.se/home/lo/res.nsf/vres/lo\\_1366026597536\\_ar-betsratten\\_rattsskyddet\\_pdf/\\$file/Arbetsratten\\_Rattsskyddet.pdf](http://www.lo.se/home/lo/res.nsf/vres/lo_1366026597536_ar-betsratten_rattsskyddet_pdf/$file/Arbetsratten_Rattsskyddet.pdf)
- Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina General*, 46(3), 139-145. DOI: 10.1016/j.reml.2020.05.005
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A. S., & Lundström U. (2013). Educational marketization The Swedish way. *Education Inquiry*, 4, 3, 497-517.
- Moreno, L. (2001). La «vía media» española del modelo de bienestar mediterráneo. *Papers*, 63/64, 67-82. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v63no.1207>
- Moreno, L. (2002). Bienestar mediterráneo y «supermujeres». *Revista Española De Sociología*, (2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64862>
- Moreno, L., y Mari-Klose, P. (2016). Bienestar mediterráneo: Trayectorias y retos de un régimen en transición. En E. del Pino y M. J., Rubio (eds.), *Los Estados de Bienestar en la encrucijada. Políticas Sociales en Perspectiva comparada* (pp.139-160). Tecnos.
- Navarro, V. (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Anagrama.
- Newtral (2020). *Newtral Hemeroteca: Cuando el Gobierno sí hablaba del comité de expertos*. <https://www.newtral.es/newtral-hemeroteca-gobierno-comite-expertos/20200730/>
- Nordisk Information för kunskap om kön. (2021) *Jämställdhetseffekter av covid-19. Kunskap och initiativ i Norden. NIKKpå uppdrag av Nordiska ministerrådet*. [file:///Users/guefra/Desktop/FORSKNING/Mina%20artiklar%202021/Genus%20covid%20Cristina%20G%20Ana/Jamstallldhetseffekter-av-covid-19-Kunskap-och-initiativ-i-Norden\\_1.pdf](file:///Users/guefra/Desktop/FORSKNING/Mina%20artiklar%202021/Genus%20covid%20Cristina%20G%20Ana/Jamstallldhetseffekter-av-covid-19-Kunskap-och-initiativ-i-Norden_1.pdf)
- OCDE (2020). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España.
- OECD/European Union (2020), *Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/82129230-en>
- ONU-MUJERES (2020) *La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento*. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19>

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2009). *Subsanar las desigualdades de la salud. Comisión sobre Determinantes sociales de la Salud*. [https://www.who.int/social\\_determinants/thecommission/finalreport/es/](https://www.who.int/social_determinants/thecommission/finalreport/es/)
- Peterson, E. (2019). Género y Estado de bienestar en las políticas españolas / Gender and Welfare State in Spanish Policies. *Asparkía. Investigación Feminista*, (20), 35-57. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/437>
- Picatoste, X. (2018). Efectos de las políticas de austeridad en el empleo juvenil. *Atlantic Review of Economics (ARoEc)*, 1 (3), 1-20. <http://hdl.handle.net/10419/191972>
- PNUD (2020). *Dashboards on the Gender Inequality and the COVID-19 crisis with a Human Development perspective*. [http://hdr.undp.org/sites/default/files/gendercovid\\_final.xlsx](http://hdr.undp.org/sites/default/files/gendercovid_final.xlsx)
- PSOE/Unidas-Podemos (2019). *Coalición progresista. Un nuevo acuerdo para España*. <https://www.psoe.es/actualidad/documentos-de-interes/acuerdo-de-coalicion-progresista-entre-psoe-y-unidas-podemos/>
- Regeringenskansliet (2020) *Strategi med anledning av det nya coronaviruset*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/regeringsarbete-med-coronapandemin/strategi-med-anledning-av-det-nya>
- RENAVE (2020). *Informe nº 54. Situación de COVID-19 en España. Casos diagnosticados a partir 10 de mayo Informe COVID-19. 25 de noviembre de 2020*. <https://www.isciii.es/QueHacemos/Servicios/VigilanciaSaludPublicaRENAVE/EnfermedadesTransmisibles/Paginas/InformesCOVID-19.aspx>
- Ruíz-Cantero, M. T. (en prensa). Las estadísticas sanitarias y la invisibilidad por sexo y de género durante la epidemia de COVID-19. *Gaceta Sanitaria* Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.008>
- Save the Children (Rädda Barnen2020). *Milleniebarnen. En Studie om ekonomisk uttsathet bland barn under hela utväxten*. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18437/pdf/milleniebarnen\\_raddabarnen\\_201105.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18437/pdf/milleniebarnen_raddabarnen_201105.pdf)
- Save the Children (2021). *Aniversario Covid-19: ¿Qué nos cuentan las familias?*. Unidad de Calidad y Evidencias.
- SCB (2020) *Fler grundskollärare än någonsin – men lägre andel med examen*. Senast uppdaterad: 2020-08-25 <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2020/fler-grundskollarare-an-nagonsin--men-farre-med-examen/>
- Socialstyrelsen (2020), *Sammanfattande statistik och utveckling över tid om covid-19*. <https://www.socialstyrelsen.se/statistik-och-data/statistik/statistik-om-covid-19/sammanfattande-statistik-over-tid/>
- SOU (2018). *Styra och leda med tillit Forskning och praktik Louise Bringselius (red.) Statens Offentliga Utredningar*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/06/sou-201838/>

- Sveriges Riksbank (1999). *Den svenska finansvärlden* [El mundo financiero sueco] [http://www.riksbank.se/Upload/Dokument\\_riksbank/Kat\\_publicerat/Rapporter/finmar\\_98\\_sv.pdf](http://www.riksbank.se/Upload/Dokument_riksbank/Kat_publicerat/Rapporter/finmar_98_sv.pdf).
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vlachos, J. , Hertegard, E. & Svaleryd, H. (2021). School closures and SARS-CoV-2. Evidence from Sweden's partial school closure. *COVID-19 SARS-CoV-2 preprints from medRxiv and bioRxiv*. **doi:** <https://doi.org/10.1101/2020.10.13.20211359>
- WHO (2020). *Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. <https://globalhealth5050.org/the-sex-gender-and-covid-19-project/the-data-tracker/?explore=country>
- YoNoRenuncio (2021). Encuesta #YoNoRenuncio. *Club de las Malas Madres*. <https://yonorenuncio.com/una-de-cada-cuatro-mujeres-ha-renunciado-a-todo-o-parte-de-su-trabajo-para-cuidar-segun-la-encuesta-yonorenuncio/>

2



## *La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina)*

*The experience of students in COVID-19 times: A comparative study between the universities of Extremadura (Spain) and Nacional de Río Cuarto (Argentina)*

**Belén Suárez Lantarón\***; **Nuria García-Perales\*\***;  
**Romina Cecilia Elisondo\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28936

Recibido: **20 de noviembre de 2020**

Aceptado: **18 de diciembre de 2020**

\* BELÉN SUÁREZ LANTARÓN: Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de la Facultad de Educación (UEX). Miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y de la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio. Pertenece al grupo de investigación GIDEX, siendo su línea de investigación la orientación y tutoría, la atención a la diversidad y la tecnología e innovación educativa. **Datos de contacto:** E-mail: [bslantaron@unex.es](mailto:bslantaron@unex.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-0495>

\*\* NURIA GARCÍA-PERALES: Graduada en Educación Primaria. Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas. Doctoranda del Programa en Innovación en Formación del Profesorado. Profesora en la Facultad de Educación (UEX) en el área de Teoría e Historia. Su línea de investigación se vincula con los nuevos entornos de aprendizaje y la Historia política y social de la educación. **Datos de contacto:** E-mail: [nuria@unex.es](mailto:nuria@unex.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0824-3309>

\*\*\*ROMINA CECILIA ELISONDO: Doctora en Psicología por la Universidad de Murcia (España). Magíster en Educación y Universidad. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONITEC, Argentina). Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Directora de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNRC. **Datos de contacto:** E-mail: [relisondo@hum.unrc.edu.ar](mailto:relisondo@hum.unrc.edu.ar) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-9878>

## **Resumen**

El año 2020 será recordado como el año en el que la COVID-19, a nivel mundial, modificó la vida de las personas. La realidad educativa no ha sido una excepción, viéndose millones de estudiantes obligados a migrar de la enseñanza presencial a la virtual. Ante esta realidad, el presente estudio tiene por objeto realizar una comparación entre las vivencias y el sentir del alumnado de las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina) que, en esta situación y estudiando de modo presencial, se ha visto obligado a continuar sus enseñanzas de modo virtual. El método para obtener la información es de corte cualitativo, utilizando encuestas online y grupos de discusión. Los resultados muestran que una mayoría del alumnado señala una baja satisfacción con el cambio de enseñanza (virtualidad), la cual no repetirían de forma voluntaria, ni recomendarían. Entre las cuestiones que reivindican en ambos casos están: la (no)presencia del docente, el exceso de tareas, el ritmo para su desarrollo, la comunicación (por hiperconexión o falta de ella), así como la brecha digital. Como conclusión, destacar que esta experiencia ha puesto de relieve algunas deficiencias de adaptación de las instituciones y docentes a esta nueva realidad, abriendo un sendero para la mejora y digitalización de las universidades presenciales.

*Palabras clave:* COVID-19; enseñanza presencial; enseñanza virtual; estudiantes universitarios; educación superior.

## **Abstract**

The year 2020 will be remembered as the year in which COVID-19, worldwide, modified people's lives. The educational reality has not been an exception, with millions of students forced to migrate from face-to-face to virtual teaching. Faced with this reality, the present study aims to make a comparison between the experiences and feelings of Extremadura and National Río Cuarto university students who, in this situation and studying in person, have been forced to continue their teachings virtually. The method to obtain the information is qualitative through online survey and discussion groups. The results show that a majority of the students indicate low satisfaction with the change in teaching (virtuality), which they would not repeat voluntarily, nor would they recommend. Among the issues that they claim in both cases are: the (non) presence of the teacher, the excess of tasks, the pace for its development, communication (due to hyperconnection or lack of it), as well as the digital divide. In conclusion, it should be noted that this experience has highlighted some deficiencies in the adaptation of institutions and teachers to this new reality, opening a path for the improvement and digitization of face-to-face universities.

*Keywords:* COVID-19; face-to-face learning; virtual learning, university students; higher education.

## 1. Introducción

El año 2020 será recordado como el año en que una pandemia mundial, bajo el nombre de COVID-19, provocó, inicialmente, que millones de personas fueran confinadas en sus hogares en todo el mundo, viviendo una situación sin precedentes que ha modificado el modo de vida e incluso ha impuesto, en muchos países, alguna forma de restricción.

Una de estas medidas ha sido el cierre de los centros educativos para todos los niveles o etapas lo que (según informe de la UNESCO, 2020) ha afectado a un 91.3 % del total de estudiantes matriculados en el mundo; es decir, unos 1.500 millones de estudiantes se han quedado sin poder asistir a sus clases de modo presencial.

En España y Argentina, los respectivos gobiernos decretaron situaciones de confinamiento prolongadas en el tiempo, provocando, con ello, la transformación de muchas actividades cotidianas: el trabajo y la enseñanza, entre otras. Así, el alumnado de todas las etapas educativas que cursaba estudios de modo presencial se vio, prácticamente de un día para otro, obligado a continuar dicha formación de modo virtual.

En España, ante la situación generada por la COVID-19, el Gobierno decreta el estado de alarma el 14 de marzo, inicialmente por quince días, pero las circunstancias socio-sanitarias obligaron a prolongar las restricciones y el confinamiento, De este modo el alumnado no retornó a las aulas y afrontó el fin de curso de manera virtual. En Argentina, se estableció la suspensión de clases presenciales en todas sus modalidades el 16 de marzo de 2020, haciéndose efectivo en las Universidades el 20 de marzo- Desde entonces, las actividades pedagógicas se realizan de manera remota mediadas por diversas plataformas, redes y recursos tecnológicos.

Estas circunstancias que, ni instituciones, ni docentes y mucho menos el alumnado, podía prever y que, probablemente, hayan favorecido que ese «traslado de contenidos» del contexto analógico al virtual no implicase una verdadera transformación digital (Llorens, 2020) y que, en muchos casos, las «reglas del juego» (criterios de evaluación) del proceso de enseñanza-aprendizaje no estuvieran del todo claras, no pudiesen ser planificadas ni diseñadas como debería ser una enseñanza online (COTEC, 2020).

En este sentido son varios los estudios que así lo señalan:

Pérez, Vázquez y Cambero (2021) indican que en la mayoría de casos se sustituyeron las clases presenciales por sesiones online síncronas mediante videoconferencias y se trasladaron los materiales con los contenidos (generalmente documentos en formato pdf, ppt o docx) a las aulas o espacios virtuales y, en el mejor de los casos, se grabaron vídeos con algunas explicaciones.

García, Corel, Abellán y Grande (2020, p. 1) indican que la transformación urgente de las clases presenciales a la virtualidad se ha llevado a cabo de forma que «se puede calificar como aceptable en términos generales» pero que las medidas tomadas «se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada a priori para impartir una asignatura con una metodología completamente online».

De Vicenzi (2020) identifica como dificultad de este proceso, el uso de la videoconferencia como «espejo del aula presencial, sobre todo en profesores acostumbrados a clases expositivas teóricas con escaso tiempo de interacción con los alumnos», y el diseño de las aulas virtuales y sus espacios como sistema de repositorio de actividades, sin una secuencia de aprendizaje que las ordene.

Rodicio, Ríos, Mosquera y Penado (2020) señalan que el migrar de la presencialidad a la virtualidad no significa que las instituciones hayan adoptado un modelo virtual, sino

que se ha tratado «de hacer lo mismo que se hacía antes en el aula, utilizando ahora diferentes plataformas virtuales» (p. 104). Según los autores, estas circunstancias conllevan que no siempre se tengan soluciones rápidas y adaptadas, generando desconfianza.

Esta situación también ha destapado cuestiones relacionadas con el acceso y uso de los medios digitales (la brecha digital). Autores como Bocchio (2020), Nin, Acosta y Leduc, (2020), Ruiz (2020) o Tranier, Bazán, Porta y Di Franco (2020) indican que amplios sectores de la población no disponen de dispositivos tecnológicos y/o de la conectividad necesaria para aprender en contextos virtuales.

Álvarez, Gardyn, Lardelevsk y Rebello (2020) consideran que la preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, las condiciones socio-económicas de la población y las decisiones vertiginosas de los gobiernos y las instituciones, tienden a profundizar las segmentaciones educativas.

Maldonado, Miró, Stratta, Barreda y Zingaretti (2020) señalan, por un lado, que los estudiantes universitarios argentinos manifiestan dificultades referidas al uso compartido de las computadoras en casa y la mala conexión a internet en determinados momentos y, por otro, que los estudiantes se muestran adaptados a la utilización de entornos virtuales en contextos académicos y destacan ahorros de tiempos y costos. Los estudiantes destacan la importancia de las actitudes de los docentes en los procesos educativos y subrayan la necesidad de clases virtuales en las que puedan interactuar con los profesores.

El estudio de Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese Solivellas y Muñoz (2020) describe el acceso de los estudiantes a las tecnologías digitales, identifica los tipos de uso de las tecnologías y reconoce valoraciones sobre la modalidad virtual de enseñanza implementada por esta universidad, destacando que la mayoría no continuaría en esta modalidad de enseñanza una vez culminado el aislamiento. Observaron dificultades en el acceso al material, la conectividad y la disponibilidad de recursos tecnológicos. Inseguridad y angustia son las emociones predominantes en las respuestas de los estudiantes. Los aspectos que reciben valoraciones positivas más altas son el uso de las tecnologías para la interacción o diálogo entre profesor y estudiantes y la respuesta a tiempo a las consultas. Las principales preocupaciones de los estudiantes son los procesos evaluativos y limitación de la virtualidad para el aprendizaje de contenidos prácticos.

De este relato se desprende que el hecho de trasladar la formación al entorno virtual conlleva sumar las numerosas posibilidades que ofrece lo digital: democratización del acceso a la información y el conocimiento, la eclosión de ecologías de aprendizaje ubicuo o el desarrollo de programas, plataformas y aplicaciones que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Burbules, 2014; Díez y Díez 2018). Pero también surge el abismo que impone la brecha digital, entendida como una nueva desigualdad estructural que incide en aquellos con mayor riesgo de exclusión como reflejo de desigualdades sociales previas (Alba, 2012; Olarte, 2017)

Autores como Bartolomé (2002) o Pérez *et al.* (2021) señalan en sus trabajos elementos que también resultan ser clave tanto para la enseñanza online como para la presencial, destacando la figura del docente y la interacción con el alumnado. De dichos trabajos se desprende que la planificación de la enseñanza presencial no resulta igual de útil si se traslada de *forma literal* a la virtualidad. , para la que, además, resulta imprescindible desarrollar estrategias socio-afectivas diferentes o adaptadas al espacio virtual (Morales y Curiel, 2019).

Ante esta realidad, este estudio se propone describir y comparar las percepciones y el sentir de estudiantes de la Universidad de Extremadura (UEX, España) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina) que han tenido que afrontar este cambio (obligatorio) en la modalidad de sus estudios, pasando de una enseñanza presencial a la enseñanza virtual.

## 2. Método

El estudio se aborda desde una perspectiva cualitativa adecuada para generar conocimiento de una realidad o conducta social, documentar y comparar el punto de vista, expectativas, intereses, etc., de los individuos (Cubo, Martín y Ramos, 2020).

La elección de dicha metodología se justifica, además, porque esta investigación se plantea con un carácter descriptivo, comparativo y crítico, entendiéndose esta última cuestión como la capacidad para «cuestionar, evaluar, asimilar ideas complejas y dar forma a nuevas perspectivas» necesarias en todo estudio, pero más cuando este se desarrolla en el entorno educativo (Wood y Smith, 2018).

La población en la que se enfoca el estudio ha partido de un muestreo de oportunidad (no probabilístico) haciendo llegar el cuestionario a estudiantes (un total de 90) de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (UEX, España) y estudiantes (un total de 100) de la Facultad de Ciencias Humanas y de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina).

En ambos casos son los propios estudiantes quienes considerando de interés el estudio, comparten el enlace del cuestionario a través de sus redes sociales, favoreciendo la participación aleatoria de alumnado de otras Facultades e incluso de otras Universidades, como es el caso de España. El número de participantes final se ha incrementado a 436 universitarios españoles y 235 argentinos (N total= 671).

Se eligen ambas instituciones y facultades de modo intencional, pues el primer criterio a considerar ha sido la accesibilidad a la muestra objeto de estudio. Otros criterios que sustentan la selección son las características de la población (misma área de conocimiento y oferta de titulaciones similares) y tipo de gestión (ambas instituciones son públicas).

La información ha sido recogida a través de un cuestionario diseñado «ad hoc».. Consta de tres secciones: la primera recoge información sociodemográfica, la segunda dos cuestiones cerradas sobre la experiencia vivida como estudiante online (valoración en escala Likert) y una tercera de pregunta abierta para expresarse libremente, argumentar, justificar y exponer su sentir en relación con esta experiencia.

Se justifica la elección de este instrumento en base a que el uso de cuestionarios con preguntas abiertas puede considerarse una estrategia viable de recolección de datos en tanto permite captar significados de los participantes (Fink, 2003) y resulta útil para el acceso a la muestra en esta situación de confinamiento en la que se desarrolla la investigación. Además, ayuda en la estandarización del registro y regularización del proceso y, por ende, en la mejora de la fiabilidad del estudio (Pérez, 2011).

Para mejorar la validez y consistencia de la información, se utilizó, además, el grupo de discusión (aprovechando las tutorías virtuales) como instrumento de triangulación, a fin de complementar los datos a través de diferentes procedimientos y promover un control cruzado entre diferentes datos: personas, instrumentos o la combinación de estos (Pérez, 2011).

El análisis de los datos se apoya en la revisión de la literatura existente, mediante codificación emergente. Las investigadoras realizan las transcripciones de modo



independiente y posteriormente contrastan sus códigos temáticos y categorías, lo que ha permitido la comparación y el debate en torno a los marcos de codificación creados, registrando categorías y subcategorías, que se agrupan como se indica en la tabla 1.

Tabla 1.  
*Categorías y subcategorías utilizadas en el análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>
En relación con el docente	Tareas propuestas
	Recursos utilizados
	Método de evaluación
	Habilidad digital
	Coordinación con otras asignaturas
	Comunicación con el alumnado
En relación con su desempeño como estudiantes	Competencia digital
	Habilidades y actitudes para afrontar las tareas
	Gestión del tiempo
Aspectos socio-afectivos	Estudiante-estudiante
	Estudiante-docente

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo a Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016) se establecen diferentes fases para la comparación, coincidiendo estas con dos momentos del estudio: el diseño de la investigación y su desarrollo. La información queda recogida en la tabla 2.

Tabla 2.  
Fases del estudio comparado

Momentos del Estudio	Fases	Propuestas
Definición del diseño metodológico	Selección y definición del problema	¿Cuál ha sido la vivencia del alumnado universitario que se ha visto obligado en tiempos de Covid-19 a pasar de la presencialidad a la virtualidad?
	Elección de la unidad de análisis	¿Dónde comparo? Facultades de la UEx y de la UNRC  ¿Cuándo comparo? Momento de confinamiento  ¿Qué comparo? La vivencia del alumnado de ambas instituciones ante la situación de paso forzoso a la virtualidad,
Desarrollo del estudio	Fase descriptiva	Se procede a la recolección de datos mediante cuestionario y grupos de discusión. Se ordena la información y se extrae aquella que interesa
	Fase interpretativa	Se analiza de forma más exhaustiva los datos y la información recogidos en la etapa previa. Establecer causas y factores correlacionados y/o que influyen.
	Fase de yuxtaposición	Presentación de los datos en paralelo (dos a dos) para observar semejanzas y diferencias.
	Fase comparativa o explicativa	Comentar y valorar los resultados observados, convergencias, divergencias, etc., buscando una justificación interpretativa. Avanzar supuestos de futuro y/o mejora
	Fase prospectiva	Se extraen las conclusiones sobre los resultados obtenidos

Fuente: adaptado de Caballero *et al* (2016).

### 3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con las categorías antes referidas, tanto en la UEX como en la UNRC, exponiendo en primer lugar los relacionados con la descripción sociodemográfica de los participantes.

### **3.1. Perfil sociodemográfico**

Los datos obtenidos en relación con el perfil de la muestra participante son los siguientes:

#### **3.1.1. Universidad de Extremadura**

Los datos indican que un 66 % de participantes son mujeres y un 34 % hombres. La edad está comprendida entre los 18 y los 57 años ( $M=21.2$  y  $DS= 6.8$ ).

La mayoría (94 %) realizan estudios de Grado. Respecto al curso en el que están matriculados, la distribución es la siguiente: 40 % en primero de Grado, 19.1 % segundo, 21.4 % tercero, 16.6 % cuarto y un 3 % cursan Máster.

El 88.5 % son estudiantes a tiempo completo, mientras que un 11.5 % concilia estudio y trabajo remunerado. De los estudiantes que indican estar trabajando, un 81 % es empleado por cuenta ajena y un 15.5 % de forma autónoma. Además, un 95.5 % no tienen cargas familiares.

Para el 93.1 % esta ha sido su primera experiencia cursando asignaturas o cursos de forma online. De los que señalan haber tenido alguna experiencia previa, un 87.9 % indica haber realizado entre 1 y 3 cursos online.

En la muestra española hay representación de varias titulaciones, situándose el mayor porcentaje (45.6 %) en Educación. Indicar, también, que se encuentran representadas todas las áreas de conocimiento, siendo Ciencias Sociales y Jurídicas la que cuenta con mayor representación (62.8 %), seguida de Ingeniería (25.9 %).

#### **3.1.2. Universidad Nacional Río Cuarto**

La muestra participante resulta ser en un 86 % mujeres y un 14 % hombres. Las edades de participación oscilan entre los 18 y los 51 años ( $M=23.65$  y  $DS= 7.5$ ). El 95 % señala cursar estudios de grado. Distribuidos por cursos del siguiente modo: el 22.6 % corresponde al primer curso, un 19.6 % a segundo, 22.1 % cursa tercero, 8.1 % cuarto, 22.6 % quinto y el 5.1 % postgrado. La participación por áreas de conocimiento se sitúa en 88.5 % en Ciencias Sociales y Jurídicas y un 11.5 % en Ciencias de la Salud, siendo las titulaciones de Educación las que obtienen mayor porcentaje de participación (56.6 %).

El 27.2 % de los participantes realiza alguna actividad laboral, además de estudiar (18.3 % por cuenta ajena y 8.9 % de forma autónoma) y un 12.3 % indica tener cargas familiares.

El 79 % indica que esta es la primera vez que cursa materias de forma virtual. El resto indica haberlo hecho alguna vez, siendo el mayor porcentaje (11 %) el que ha cursado de 1 a 3 materias.

### **3.2. En relación con el docente**

Los datos recogidos muestran que la preocupación mayoritaria del alumnado hace referencia al docente, tanto en el caso del cuestionario como en los grupos de discusión. Los elementos que destacan en sus aportaciones hacen referencia a las tareas propuestas, los recursos utilizados, la evaluación, la habilidad digital del docente, la coordinación con otras asignaturas y el modo de comunicarse con el alumnado.

#### **3.2.1. Universidad de Extremadura**

El 85 % del alumnado percibe que tienen más tareas que en la educación presencial. Sentir que están sobrecargados de tareas y que los docentes simplemente han trasladado al campus virtual sus presentaciones habituales o archivos en formato pdf. (96 %), es una

cuestión que subyace tanto en los datos obtenidos a través del cuestionario, como en los grupos de discusión.

Estudiante 20\_Cst\_Esp: «Se ha pasado de una hora aproximadamente de clase a un vídeo 15-20'. [...] Si antes no daba tiempo a dar todo el temario teniendo 4 horas semanales, dudo que teniendo 4 vídeos de 20' de media a la semana sea mejor. La solución para ajustarse al temario no creo que deba ser un PDF con el temario restante».

Estudiante 29\_GD\_Esp: «Solo una profesora de toda la facultad está tirando de su asignatura, el resto solo mandan trabajos sin muchas instrucciones y no resuelven dudas. Están pasando de la enseñanza y se dedican a mandar trabajos para hacer ver que están ahí...».

La retroalimentación ofrecida por el docente, aquí contemplada como la evaluación de tareas, es un factor que el 72 % del alumnado valora como motor de su motivación:

Estudiante 45\_Cst\_Esp: «Es importante mencionar que motiva mucho trabajar con actividades cuando son corregidas antes de volver a enviar nuevas».

Sin embargo, la evaluación de las materias, el desconocimiento de cómo iban a ser evaluados, ha sido señalado por el alumnado en un 68 % como una vivencia no positiva:

Estudiante 24\_Cst\_Esp: «[...] tenemos la incertidumbre de no saber cómo se nos va a evaluar, llevando una metodología online que nunca hemos tenido y que se basa en el autoaprendizaje».

La coordinación entre los docentes de las diferentes asignaturas es una cuestión que también se ha recogido como queja por parte del alumnado (un 37 %).

Estudiante 26\_Cst\_Esp: «Los profesores deberían de conocer los trabajos y tareas de otras asignaturas para poder planificar mejor las tareas a los estudiantes y no meterles mucha saturación de trabajo cada semana».

Estudiante 8\_GD\_Esp: «En muchas ocasiones los profesores nos han propuesto el mismo día y hora para conectarnos. Es que ni siquiera entre ellos se ponen de acuerdo. ¿Qué hago, dónde me conecto?».

Estudiante 18\_GD\_Esp: «Por facilidad de conexión se modificaron los horarios que teníamos, y ahora resulta que a veces coinciden cosas».

Otra de las cuestiones que subyace en los datos analizados, tanto en los grupos de discusión como en el cuestionario, hace referencia a la competencia digital de los docentes en un doble sentido; por un lado, un 56 % muestra su queja en relación con aquellos docentes que no ponen en marcha dicha competencia.

Estudiante 37\_Cst\_Esp: «No creo que, bajo mi punto de vista, los profesores estén preparados para impartir clases online. Siento, por lo general, que realizo actividades sin sentido y sin llevarme ningún tipo de lección o enseñanza. Bajo unas directrices apropiadas sí que creo que se pueden impartir clases online, pero por desgracia actualmente tengo la sensación de que estamos dando palos de ciego».

Estudiante 70\_Cst\_Esp: «En algunos casos, se nota cómo algunos profesores también están descolocados y no saben por dónde agarrar la situación».

Por otro, en relación con los que sí que lo hacen, un 67 % también señala que la gran variedad de recursos y soportes tecnológicos utilizados para la práctica docente, sugieren desorganización y les causa agobio, al tener que navegar o utilizar varios medios, aplicaciones o plataformas diferentes.

Estudiante 70\_Cst\_Esp: «La diversidad de plataformas por las que optan los profesores es agobiante; por ejemplo, unas clases son por Zoom, otras por Discord, otras por el Campus Virtual»

Los datos indican que para la mayoría del alumnado (92 %) resultan importantes las cuestiones relacionadas con la comunicación entre docente y estudiante. Los resultados obtenidos hacen referencia a dos situaciones diferentes; por un lado, una sobrecarga de mensajes que envían los docentes (67 %) y, por otro, interacción o pasividad por parte de estos (33 %).

Estudiante 45\_Cst\_Esp: «Estar constantemente frente a la pantalla me genera bastante estrés, ya que muchos profesores siguen enviando mensajes en vacaciones, en fines de semana, en horarios no lectivos...y esto causa que tengamos que estar disponibles siempre».

Estudiante 52\_GD\_Esp: «Algunos profesores no se conectan ni responden a los mensajes para aclararnos las dudas. Tienes que entregar un trabajo y no sabes, les escribes un correo para preguntar y pasa el tiempo y no te responden. Eso es desesperante».

### **3.2.1. Universidad Nacional Río Cuarto**

La mayoría de los estudiantes participantes (74 %) percibe sobrecarga de tareas en el cursado remoto de las asignaturas. Algunos (32 %) también señalan saturación y cansancio por la hiperconexión que generan las prolongadas clases virtuales y las numerosas tareas de aprendizaje.

Estudiante 5\_GD\_Arg: «No podemos estar 3 horas frente a la computadora viendo cómo los profesores pasan 50 PowerPoint, tendrían que ver otras formas».

Estudiante 47\_Cst\_Arg: «[...] Las tareas son cada vez más».

Estudiante 43\_Cst\_Arg: «Particularmente siento que nos exigen demasiado teniendo en cuenta que estamos en nuestras casas con mil cosas, uno en su casa está todo el día con la computadora y eso es bastante agotado».

La mayoría de estudiantes (70 %) también destaca la importancia de las devoluciones de los profesores y las posibilidades de interactuar respecto de las tareas de aprendizaje. El 90 % indica que el acompañamiento, el sostén y la comunicación fluida entre docentes y estudiantes son indispensables para la enseñanza y el aprendizaje remoto. El alumnado demanda procesos comunicativos, además de los contenidos curriculares, que comprendan las particularidades de los estudiantes y la complejidad de la situación familiar y social que viven.

Estudiante 7\_Cst\_Arg: «Me gustaría más acompañamiento en determinadas materias. Muchas veces al priorizar dar todo el contenido no reparan en la exigencia que eso conlleva. En determinada materia me siento muy presionada ya que la primera clase fue muy extensa y repleta de contenido teórico bastante complejo de interpretar».

Estudiante 4\_GD\_Arg: «Hay profesores que son comprensivos y te preguntan cómo te sentís, qué te pasa y siempre están atentos a ver que necesitas.»

Para el alumnado participante, el compromiso de los docentes es fundamental a la hora de desarrollar procesos educativos de forma remota. Un 30 % señala la falta de compromiso y dedicación por parte de los docentes, situación que genera dificultades de aprendizaje y sentimiento de aislamiento y soledad

Estudiante 1\_Cst\_Arg: «[...] algunas materias sí cursaría online y otras no, [...] y no necesariamente me refiero a las materias, sino algunas modalidades de profes para dar la asignatura, en mi carrera en el primer cuatrimestre nos pasó en una materia muy difícil, que tuvimos poco apoyo de las docentes y tuvimos que arreglarnos solo en cuanto a trabajos y parciales. Y esas son las que no volvería a cursar online [...]».

Estudiante 51\_Cst\_Arg: «Me resulta bueno el cursado online siempre cuando los profesores estén en contacto con los alumnos, donde se pueda intercambiar contenidos y demás, no como en otras situaciones donde los profesores solo dan el material, la guía de estudio y a realizarla sin ayuda. Es muy frustrante y agotador».

Un 50 % del alumnado ha manifestado preocupación por las modalidades de evaluación y las complejidades que implican los exámenes mediados por tecnologías. Los participantes reclaman *feedback* de los docentes en las instancias evolutivas y también resoluciones administrativas que les permiten rendir exámenes finales y dar continuidad a sus estudios.

Estudiante 60\_Cst\_Arg: «[...] No me gusta, porque es más difícil preguntar dudas ya que en algunas materias solo podemos consultar en foros, no podemos saber en qué nos confundimos en las evaluaciones ya que no podemos ver los parciales y no nos hacen devoluciones de los mismos».

Estudiante 4\_GD\_Arg: «El problema son los exámenes finales, hay mucha desorganización, muchas materias no las podemos rendir y nos atrasamos mucho en la carrera».

Asimismo, un 30 % se refiere a la necesidad de organización y coordinación de las actividades académicas en la Universidad. Consideran que, si las propuestas educativas

se planifican de manera adecuada, la educación virtual puede ser una interesante opción para la formación de grado.

Estudiante 15\_Cst\_Arg: «Considero que una formación virtual, donde los límites y acuerdos estén demarcados desde el principio, puede ser beneficiosa si consideramos que la misma puede descentralizar el ir a la universidad, permite mayor flexibilidad, etc.».

### **3.3. En relación con su desempeño como estudiantes**

Los resultados muestran que gran parte del alumnado alude a la sensación de que su desempeño como estudiantes online no es el mismo que como estudiantes presenciales. Cuestión recogida tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión de ambos países.

#### **3.3.1. Universidad de Extremadura**

Los datos analizados indican que, en esta situación de «obligada virtualidad», el escenario se ha mostrado novedoso para el 95 % del alumnado, señalando que se sienten poco preparados para estudiar en un entorno virtual, aspecto que les genera dudas sobre su propia capacidad para afrontar la situación

Estudiante 66\_Cst\_Esp: «Muchas veces siento que es más un autoaprendizaje que un curso de universidad, puesto que dejan poco claro las tareas a realizar y muchas veces por propia frustración de no encontrar la información que piden (al no suministrarla el propio profesorado) me siento ahogado y frustrado, lo que me hace dejar algunas tareas a medias o sin realizar».

Estudiante 15\_Cst\_Esp: «No todo el mundo tiene la misma capacidad de concentración ni de aprendizaje, tampoco tiene la misma situación [...] provocándome ansiedad con la cual no puedo concentrarme ni completar mis actividades».

En este mismo sentido se obtienen resultados muestran su dificultad para gestionar el tiempo (73 %) y su falta de autonomía para el aprendizaje en entornos virtuales (55 %):

Estudiante 18\_GD\_Esp: «Actualmente en dos asignaturas tengo tareas que no sé cómo voy a realizarlas, no sé ni cómo empezar y no sé a quién recurrir [...]».

Estudiante 20\_GD\_Esp: «Cuando entro en el aula y veo la cantidad de tareas y documentos para leer, me agobio y no sé por dónde empezar y creo que no me va a dar tiempo a resolverlo todo para las fechas que piden [...]»

#### **3.3.2. Universidad Nacional Río Cuarto**

La gran mayoría de los estudiantes (95 %) manifestó no tener experiencias previas de educación virtual. Indicaron que la virtualidad los tomó por sorpresa, que no se sentían preparados para afrontar esta nueva modalidad educativa, situación que les generó emociones negativas al inicio del aislamiento. En los primeros momentos de la educación virtual un 75 % se sintió incapaz de dar continuidad a su formación académica por dificultades en la gestión del tiempo, el espacio, los recursos y las estrategias de aprendizaje. También aparece (en un 30 % de los participantes) dificultades para mantener la atención y comprender contenidos prácticos.

Estudiante 39\_Cst\_Arg: «En mi caso, las materias con partes prácticas me frustran más, que las meramente teóricas. Por el hecho de no poder preguntar en la misma clases las dudas, y a veces no saber plantearlas en un foro».

Estudiante 15\_Cst\_Arg: «Esta situación de virtualidad nos tomó de sorpresa, y en una primera instancia no estaba preparada para eso que acontecía, [...] en muchas ocasiones me sentí desbordada».

Estudiante 23\_Cst\_Arg: «Personalmente creo que esta es una modalidad que le sienta bien a una persona comprometida y dedicada con ganas de aprender, me encantaría poder adjudicarme estas cualidades, pero sería muy hipócrita de mi parte. Si bien tengo ganas de aprender y me considero una persona con mucha capacidad para adquirir conocimientos me cuesta sentarme y ponerme a estudiar. Siempre fui de esas alumnas que estudiaban 15 min antes del examen y aprobaban con 10 y es por eso que cuando empecé la universidad me costó mucho generar el hábito del estudio y fue la rutina de ir a cursar lo que me ayudó a lograrlo, pero la cuarentena y las clases online me sacaron eso y me desestabilizaron por completo».

Sin embargo, más de la mitad del alumnado (60 %) reconoce haber construido, luego de unos meses de virtualidad, estrategias de autorregulación de los aprendizajes, manejo del tiempo y trabajo colaborativo con compañeros. Igualmente, un 70 % da cuenta de estrategias adaptativas ante la situación de virtualidad y hasta perciben ciertas ventajas de esta nueva situación en su formación académica: flexibilidad, ahorro de tiempo, posibilidad de cursar varias materias de manera simultánea, etc.

Estudiante 64\_Cst\_Arg: «El factor clave en la modalidad virtual es EL TIEMPO (sic) que nos ahorramos yendo y viniendo de la universidad hasta casa. En mi caso trabajo 4 horas diarias por lo tanto con esta modalidad virtual tengo muchoo (sic) más tiempo para estudiar. En condiciones normales perdía entre 2 y 3 horas al día viajando el colectivo a la universidad».

Estudiante 1\_GD\_Arg: «Aprendí mucho más así, le dedique mucho más tiempo que presencial, siento que tengo más interés, me conecto cuando puedo y hago las cosas cuando puedo, es más flexible».

Estudiante 2\_GD\_Arg: «Pude hacer materias que tenía colgadas, me pude acomodar y cursarlas todas. Tuvimos flexibilidad de hacer materias de varios años, para mí es positivo».

Estudiante 61\_Cst\_Arg: «Considero que, a través de la virtualidad, todos los estudiantes pudimos continuar con nuestra carrera, con respecto al aula virtual es una herramienta muy importante, porque nos permite estar en contacto con nuestros docentes y compañeros, poder escuchar una clase, participar de actividades, es muy enriquecedora. Es una herramienta muy valiosa, me permite seguir cursando».

### 3.4. Aspectos socio-afectivos

Los resultados obtenidos en relación con estas cuestiones se complementan tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, indicando la relevancia que para el alumnado supone.



### **3.4.1. Universidad de Extremadura**

Los resultados obtenidos muestran que para una mayoría del alumnado participante (87%) es importante la presencia de sus compañeros y que echan de menos la interacción cara a cara con estos.

Estudiante 36\_GD\_Esp: «[...] Es que poder desahogarte o charlar después durante las clases con los compas se echa de menos».

Estudiante 37\_GD\_Esp: «A ver si esto acaba pronto para ir a cafetería y echar el rato juntos [...]»

Un 63 % destaca la importancia de las interacciones con los compañeros y compañeras para la resolución de problemas vinculados con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudiante 8\_Cst\_Esp: «Me costó demasiado adaptarme al nuevo sistema, sentía que no iba poder lograrlo [...] pero pude lograrlo con la ayuda de compañeros y mi propio esfuerzo. Por suerte es un grupo muy solidario, dispuestos a ayudarnos mutuamente...».

Estudiante 3\_GD\_Esp: «Menos mal que están los compañeros, aunque sea a través de la pantalla, para poder echarnos una mano y también, muchas veces, unas risas».

El acompañamiento por parte de los docentes es otra de las cuestiones a la que el alumnado ha dado gran importancia. El 48 % señala la satisfacción que les produce cuando perciben la implicación, preocupación y empatía (dada la situación) de sus profesores y profesoras o, por el contrario, la frustración cuando esto no ocurre (56 %).

Estudiante 3\_GD\_Esp: «Es verdad que con algunos profesores es más fácil contactar que con otros; están más pendientes y resuelven nuestras dudas bastante rápido y esto se agradece porque no te sientes sola».

Estudiante 12\_GD\_Esp: «Algún profesor hasta nos ha pasado su número de teléfono móvil para hacerle preguntas por WhatsApp, esto es de agradecer, porque ayuda mucho en esta situación»

Estudiante 78\_Cst\_Esp: «Las emociones varían sobre todo con la asignatura, especialmente según el profesor que la imparte. Esto es porque algunos se preocupan mucho, mientras que otros parece que esquivan la situación, actuando según su interés o como si no pasara nada».

Estudiante 35\_Cst\_Esp: «En ocasiones me siento poco comprendida por parte de algunos profesores».

### **3.4.2. Universidad Nacional Río Cuarto**

El 90 % de participantes ha señalado que la interacción y los vínculos con compañeros y amigos es fundamental en los procesos educativos, especialmente en el contexto de educación remota por la pandemia. El apoyo y el sostén de los compañeros, a través de diferentes estrategias virtuales (videollamada, mensajes, grupos de WhatsApp) permiten sostener a los estudiantes en sistema. Las contribuciones del grupo de pares son

académicas, pero también afectivas. Los compañeros y los amigos no solo ofrecen informaciones sobre actividades, exámenes y recursos educativos, también escuchan, alientan y acompañan emocionalmente las complejas situaciones personales, familiares y sociales que viven los estudiantes. Algunos han creado alternativas, videollamada para estudiar juntos, videoconferencias para almorzar con los compañeros y grupos de WhatsApp para compartir experiencias. Estar con otros, no solo para resolver actividades académicas, sino también para compartir momentos y experiencias.

Estudiante 8\_Cst\_Arg: «Desde mi lugar como estudiante me costó demasiado adaptarme al nuevo sistema, sentía que no iba poder lograrlo. Me desesperaba la idea de no llegar a tiempo con las exigencias de los docentes, pero pude lograrlo con la ayuda de compañeros y mi propio esfuerzo. Por suerte es un grupo muy solidario, dispuestos a ayudarnos mutuamente...».

Estudiante 15\_GD\_Arg: «Nos ayudamos mucho entre los compañeros y también a veces con los profesores. Yo por ejemplo me encargué de escanear muchos materiales y compartirlos con mis compañeros que se los habían dejado en Río Cuarto. También ayudamos a los profes con las grabaciones y el escaneo de materiales. Tenemos varios grupos de WhatsApp donde nos vamos ayudando».

Estudiante 65\_Cst\_Arg: «Siento que las clases online dan esas sensaciones de frialdad y distanciamiento en la relación profesor - alumno. Sin embargo, la continuidad de estudio en manera grupal más allá de que sea por medios virtuales como videollamada, te hace sentir más conectado y que a pesar de este distanciamiento; los vínculos principalmente de amistad y compañerismo aún siguen manteniéndose y quizás también es un buen estímulo».

El sostén afectivo de los docentes también es destacado por la mitad del alumnado (50 %) quienes indican que gran parte de ellas/os se han mostrado cercanos y abiertos a las consultas y acompañamiento personalizado.

Estudiantes 36\_Cst\_Arg: «¡Es muy difícil realizar una carrera que la habías planeado presencial y que sea online, agradezco ya tener mi grupo que me ayuda a seguir adelante!! Y les agradezco a los profes por su predisposición y ganas que le ponen a cada clase».

Estudiante 40\_Cst\_Arg. «Algunas materias fueron muy agradables gracias a la modalidad y acompañamiento de cada profe, esas sin dudas las volvería a cursar online».

### 3.5. Brecha digital

De forma colateral, tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, el alumnado también hace referencia a circunstancias relacionadas con la brecha digital.

#### 3.5.1. Universidad de Extremadura

En la mayoría de casos (69 %) se refieren a cuestiones relacionadas con la conexión a la red (mala conexión, no tener internet y usar sus datos del teléfono, vivir en zonas donde la red no llega, etc.) y, en otros casos (31 %) a no tener la tecnología apropiada, pues se quedaron confinados en sus casas sin equipos con los que poder conectarse o porque tenían que compartir estos.

Estudiante 19\_Cst\_Esp: «Me resulta difícil la conexión porque vivo en zona rural y no tengo señal y tampoco internet» (sic).

Estudiante 6\_Cst\_Esp: «En mi caso me es complicado estudiar de forma online ya que tengo que compartir el ordenador como mi hermana y, a veces, coincide el horario para hacer cosas [...] A veces me conecto con los datos de mi teléfono (si tengo), lo que conlleva a que vaya más atrasada».

Estudiante 77\_Cst\_Esp: «[...] en mi caso no dispongo de estos medios en casa (no tengo Internet ni ordenador que soporte los programas que se manejan) y tengo que desplazarme al lugar de trabajo habitual para desarrollar las tareas (algo que ha sido incompatible con el estado de alarma)».

Estudiante 21\_GD\_Esp: «Yo vivo en un pueblo de la Raya (frontera España-Portugal) y la conexión muchas veces me falla [...]».

### **3.5.1. Universidad Nacional Río Cuarto**

En la UNRC el 85 % de los estudiantes manifiestan dificultades de conectividad y de disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de las tareas académicas y la participación en clases online. La disponibilidad de espacio físico en el hogar para trabajo académico también es una dificultad percibida por muchos estudiantes (50 %). Aunque en menor medida (30 %), también aparecen expresiones que indican dificultades en el manejo de plataformas educativas.

Estudiante 63\_Cst\_Arg: «Se me dificulta conectarme porque vivo en zona rural y no tengo señal y tampoco internet».

Estudiante 6\_Cst\_Arg: «En mi caso me es complicado estudiar de forma online ya que no cuento con una computadora y el internet adecuado para realizar las tareas lo que conlleva a que vaya más atrasada».

Estudiante 40\_GD\_Arg: «Tengo que compartir la computadora con mis hermanos, internet no nos anda cuando todos nos conectamos».

Estudiante 47\_Cst\_Arg: «Tuvimos que adaptarnos nuevamente en nuestras casas con nuestros familiares y los horarios del cursado son muy incómodos, ya que siempre hay alguien dando vuelta, cenando, cocinando, demás tareas en las casas y no podemos concentrarnos».

Estudiantes 25\_GD\_Arg: «Al principio me costó mucho entender las diferentes plataformas que estábamos usando, como se cargaban los trabajos, como se participaba...».

### **3.6. Cursar y recomendar la enseñanza online**

En relación con esta cuestión los resultados obtenidos son los siguientes:

#### **3.6.1. Universidad de Extremadura**

Los datos muestran que en las cuestiones en las que se consulta si se cursaría o repetiría de manera voluntaria la enseñanza online (establecidas en escala 1-10) la mayoría de estudiantes (71.3 %) se sitúa en los valores menores de la escala. En concreto, un 37.1 % indica que «de ninguna manera» lo volvería a hacer.

Similares resultados se recogen en relación con la recomendación de este tipo de enseñanza, señalando un 36.4 % que no recomendaría «de ninguna manera» esta modalidad de enseñanza.

Estudiante 1\_GD\_Esp: «Jamás recomendaría el cursado virtual ni lo elegiría, es necesaria la interacción presencial con los profesores y los compañeros, yo este año me sentí muy sola».

Estudiante 3\_GD\_Esp: «No me gusta la virtualidad, echo de menos las clases presenciales a pesar de lo que me quejaba antes. No me matricularía nunca online».

También hay un porcentaje de estudiantes (32 %) que indican, para ambas cuestiones, su disposición a repetir y/o recomendar la modalidad online, pero señalando algunas condiciones:

Estudiante 80\_Cst\_Esp: «Recomendaría estudiar online si la universidad ya fuese online, si es presencial considero que no están preparadas para esto».

Estudiante 34\_Cst\_Esp: «Me parece que la modalidad virtual está buena en cierto modo, pero que nada se asemeja a la presencia en el aula, porque no solo nos hace crecer como profesionales, sino que también como personas».

Estudiante 46\_Cst\_Esp: «Solo cogería modalidad online si tienes que trabajar para mantenerte, como es mi caso».

### 3.6.1. Universidad Nacional Río Cuarto

El 34.8 % de la muestra indica que «de ninguna manera» volverían a cursar de manera voluntaria la modalidad virtual. El 60 % de los participantes utilizan valores bajos en la escala para indicar que sí cursarían nuevamente de manera virtual. El 31.7 % de los estudiantes no recomendaría «de ninguna manera» la experiencia. El 60 % del alumnado utiliza valores bajos en la escala para indicar si recomendarían la modalidad virtual.

Estudiante 34\_GD\_Arg: «Me parece que la modalidad virtual está buena en cierto modo, pero que nada se asemeja a la presencia en el aula, porque no solo nos hace crecer como profesionales, sino que también como personas».

Estudiante 1\_GD\_Arg: «Jamás recomendaría el cursado virtual ni lo elegiría, es necesaria la interacción presencial con los profesores y los compañeros, yo este año me sentí muy sola».

Quienes valoran positivamente la modalidad virtual señalan como fortalezas o ventajas cuestiones ligadas a la gestión personal del tiempo, la compatibilidad o conciliación con trabajo u otras tareas, la flexibilidad y la ubicuidad.

Estudiante 64\_Cst\_Arg: «El factor clave en la modalidad virtual es EL TIEMPO (sic) que nos ahorramos yendo y viniendo de la universidad hasta casa. En mi caso trabajo 4 horas diarias por lo tanto con esta modalidad virtual tengo muchooo (sic) más tiempo para estudiar. En condiciones normales perdía entre 2 y 3 horas al día viajando el colectivo a la universidad. También ahorro mucha plata, tengo menos gastos».

Estudiante 61\_Cst\_Arg: «Considero que, a través de la virtualidad, todos los estudiantes pudimos continuar con nuestra carrera, con respecto al aula virtual es una herramienta muy importante, porque nos permite estar en contacto con nuestros docentes y compañeros, poder escuchar una clase, participar de actividades, es muy enriquecedora. Es una herramienta muy valiosa, me permite seguir cursando».

## 4. Análisis comparado

Como puede observarse, la muestra de ambas instituciones es semejante: alumnado que, estando matriculado presencialmente, se ha visto obligado a continuar su formación universitaria de forma virtual, con una media de edad de 22 años, mayoritariamente mujeres que cursan estudios de grado con dedicación plena, sin cargas familiares y que, en su mayoría, no cuenta con experiencia previa en la enseñanza virtual.

Tabla 3.

*Comparación datos sociodemográficos (mayores porcentajes)*

Categorías	UEx	UNRC
Sexo	66 % M y 34 % H	86 % M y 14 % H
Edad	M=21.2	M=23.6
Curso	40 % primer curso	22.6 % primer curso
Área de Conocimiento	62.8 % Ciencias SSyJ	88.5 % Ciencias SSyJ
Titulación	45.6 % Educación	56.6 % Educación
Trabajo	88.5 % solo estudia	72.8 % solo estudia
Cargas familiares	95.2 % no	87.7 % no
Experiencia en enseñanza virtual	93.1 % primera vez	79 % primera experiencia

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en el estudio son también similares, siendo el sentir, tanto de los estudiantes de la UEx como de la UNRC, análogo y relacionado con las mismas cuestiones, como se puede observar en la tabla 4:

Tabla 4.  
Comparación resultados obtenidos

<b>1. VARIABLES En relación con el docente</b>	<b>UEx</b>	<b>UNRC</b>
Tareas propuestas	85 % se siente sobrecargado	74 % se siente sobrecargado
Recursos utilizados	96 % traslado de archivos de presencial a virtual 67 % la variedad de aplicaciones que se usan confunde	32 % se queja de «hiperconexión»
Evaluación	76 % es importante la retroalimentación 68 % se queja de la pasividad/falta de información	70 % valoran la retroalimentación de las tareas 58 % muestra preocupación por desinformación
Habilidad digital	56 % se queja de que no se tiene	
Comunicación con los alumnos/as	92 % muy importante 67 % sobrecarga de información 33 % quejas por pasividad	90 % valoran el sentirse acompañados/comprendidos 30 % se queja o percibe falta de compromiso
<b>2. VARIABLES Desempeño como estudiantes</b>	<b>UEx</b>	<b>UNRC</b>
Preparación: habilidades, actitudes	95 % la enseñanza virtual es novedosa y siente no estar a la altura	95 % primera experiencia y no se sienten preparados 30 % dificultades para mantener la atención y comprender contenidos prácticos
Gestión del tiempo	73 % siente dificultad para organizarse	60 % indica que mejoraron sus estrategias pasados unos meses
Autonomía de aprendizaje	55 % falta de autonomía para abordar los aprendizajes	40 % encuentran ventajas en la enseñanza online
<b>3. VARIABLES Aspectos socio-afectivos</b>	<b>UEx</b>	<b>UNRC</b>
Estudiante-estudiante	87 % añora a compañeros/as 63 % echa de menos la interacción con otros para resolver dudas	90 % señala echar de menos a compañeros/as
Estudiante-docente-estudiante	48 % muestra satisfacción cuando siente implicación 58 % frustración cuando sienten que no se implica	50 % valora la cercanía de los docentes
<b>4. BRECHA DIGITAL</b>	<b>UEx</b>	<b>UNRC</b>
De acceso/conexión	69 % no tiene buenos accesos a la red 31 % no tiene medios adecuados para conectarse	85 % problemas de conectividad 50 % no tienen espacios adecuados en el hogar
Competencial	28 % se siente agobiado por tener que usar muchas/diferentes aplicaciones	30 % dificultades en el manejo de aplicaciones
<b>5. REPETIR EXPERIENCIA ON-LINE</b>	<b>UEx</b>	<b>UNRC</b>
	37.1 % de ninguna manera	34.8 % de ninguna manera
<b>6. RECOMENDAR EXPERIENCIA ON-LINE</b>	<b>UEx</b>	<b>UNRC</b>
	36.4 % no recomendaría	31.7 % no recomendaría 60 % sí, pero con condiciones

Fuente: elaboración propia.

Las cuestiones que se relacionan con la docencia son las que más han preocupado al alumnado de ambas instituciones, incidiendo en la práctica docente y la comunicación.

Es reconocido que la educación en modalidad online tiene sus propias singularidades que requieren soluciones específicas en cuanto a metodología, comunicación y tutorización. Sin embargo, debemos recordar que los docentes han debido adaptarse a las nuevas circunstancias con carácter urgente y, desafortunadamente, no siempre del modo más eficaz, pedagógicamente hablando.

En esta línea, el estudio de Fanelli, Marquina y Rabossi (2020) indica que los estudiantes destacan la importancia de las actitudes de los docentes en los procesos educativos y subrayan la necesidad de clases virtuales en las que puedan interactuar los profesores. De igual modo, el trabajo de Macchiarola *et al.* (2020) muestra que la principal preocupación del alumnado es la evaluación y limitaciones de la virtualidad para el aprendizaje de contenidos prácticos.

El alumnado, tanto de la UEx como de la UNRC, solicita mayor variedad de recursos, especialmente el incremento de soportes audiovisuales y el empleo de materiales de lectura multiplataforma, así como diseños de las aulas virtuales más interactivos, cómodos e intuitivos, confirmando los resultados de Pérez *et al.* (2021) quienes reconocen dos elementos clave en la educación a distancia: (i) la interacción (síncrona o asíncrona) entre estudiantes y docentes y (ii) los recursos pedagógicos utilizados por estos últimos en las clases remotas.

Otra cuestión destacada por el alumnado de ambas instituciones está relacionada con la autopercepción sobre sus competencias y capacidades para la enseñanza virtual o falta de preparación para el estudio online. En ambos casos hacen referencia a cuestiones asociadas a la gestión del tiempo y su autonomía de aprendizaje. En esta línea, Pérez *et al.* (2021) ya observaron que los estudiantes perciben que la enseñanza virtual exige mayor dedicación, una adecuada gestión del tiempo, más disciplina y organización.

Procedimientos tradicionales como la realización de tareas o pruebas en el aula cada cierto tiempo proporcionan al alumnado un ritmo de trabajo que, en la virtualidad, puede no percibir tan claramente.

Además, el alumnado echa de menos actividades relacionadas con la presencia social e interacción con otras personas, más allá de lo académico. «Tomar un cafetito, compartir una comida o beber después de clase», son expresiones de los estudiantes (en ambos países) que destacan la importancia de los momentos compartidos con docentes y compañeros en la universidad y que son extrañados en tiempos de virtualidad, corroborando la importancia de pertenecer a un grupo, la sensación de formar parte de algo, de sentirse presentes, como indican Lozano, Fernández, Figueredo y Martínez (2020), quienes destacan la trascendencia del capital social de los estudiantes en tiempos de COVID-19.

La comunicación entre docente y estudiante también es señalada como relevante por el alumnado de ambas instituciones. No solo en relación con cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, también como apoyo y acompañamiento. Como explican Macchiarola *et al.* (2020) o Maldonado *et al.* (2020) los estudiantes destacan la importancia de la actitud y el compromiso de los docentes en el desarrollo de las propuestas virtuales en tiempos de pandemia.

Más presente en la narrativa del alumnado de UNRC que en el de la UEx, surge la cuestión de la brecha digital. En este estudio se han identificado dos de sus dimensiones: (i) la brecha de acceso y (ii) la brecha digital de uso (disponer de las habilidades suficientes

y necesarias para informarse, comunicarse, crear contenidos, navegar con seguridad y resolver problemas). Aspectos que corroboran el trabajo de Chiecher y Melgar (2020) afirmando que los estudiantes llegan a la universidad con un grado relativo y dispar de alfabetización digital o los de Macchiarola *et al.* (2020) y Maldonado *et al.* (2020) sobre las dificultades en relación con la disponibilidad de un contexto doméstico y social propicio para la educación virtual, destacando problemas cómo compartir equipos o dispositivos con más miembros de la familia, la falta de tranquilidad y de tiempo debido a causas familiares o de trabajo.

Además, hay numerosos estudios (Cabero y Ruiz, 2017; Olarte, 2017 y Ramsetty y Adams, 2020, son algunos ejemplos) que confirman que aspectos socio-económicos y geográficos pueden dificultar la conexión y que los sectores de población más desfavorecida y de zonas rurales cuentan con menor disponibilidad a un acceso de calidad. La pandemia no ha hecho más que visibilizar desigualdades educativas y brechas digitales preexistentes, en muchos casos, profundizándolas y complejizándolas.

De forma más gráfica (nubes de palabras, tabla 5), se muestran las emociones extraídas del análisis, de forma transversal, de las anteriores categorías.

Tabla 5.

Emociones de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En general, se observa un predominio de emociones negativas vinculadas a la sobrecarga de actividades. Según los estudiantes, la virtualidad les genera agobio, estrés y frustración. También aparecen sensaciones de ansiedad, angustia, impotencia, confusión, desmotivación y aislamiento. Al igual que en el estudio de Macchiarola *et al.* (2020) los sentimientos que se reconocen más frecuentemente son inseguridad y angustia. Maldonado *et al.* (2020) observaron que la mayoría de los encuestados se muestran optimistas por el uso de la tecnología; aunque otros, manifiestan estrés y angustia frente a esta situación de aislamiento, sensación de individualismo y trastornos físicos por la cantidad de horas que deben permanecer frente a un ordenador.

Los resultados reflejan que el alumnado de ambas instituciones muestra una baja satisfacción con la experiencia virtual, de modo que una mayoría no la repetiría ni la recomendaría, apoyando así los hallados por Macchiarola *et al.* (2020) donde un 45 %



de los encuestados no daría continuidad a sus estudios en la modalidad virtual cuando finalice el confinamiento.

Esta cuestión puede tener su base en la manera súbita en que se ha realizado este tránsito y que provoca (en el alumnado español más que en el argentino) críticas hacia la gestión de realiza por las instituciones universitarias, especialmente vinculadas con la lentitud en la toma de decisiones y a la deficiente comunicación con el alumnado, cuestiones que pueden contemplarse como futuras líneas de investigación.

## **5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva**

Podemos concluir que la situación de la enseñanza en tiempos de COVID-19, como indican García y Taberna (2020, p.177) «ha sido agitada y, sin embargo, quizá una experiencia educativa y reveladora para muchos de nosotros», puesto que, escuchando al alumnado, sus vivencias, sensaciones y opinión posibilita enfrentar un futuro que -según avanza la pandemia- parece aún será incierto.

Estos resultados confirman los obtenidos en estudios previos (De Vicenzi, 2020; García *et al.*, 2020; Llorens, 2020; Pérez *et al.*, 2021 o Rodicio *et al.*, 2020, son algunos). En todos ellos, de un modo u otro, se señalan que en la mayoría de los casos y en estas circunstancias, las «reglas del juego» no han estado suficientemente claras, que se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada y que, en muchos casos, las aulas virtuales se han convertido en un sistema de repositorio de actividades y la videoconferencia en un «espejo» del aula presencial para clases expositivas.

Como se observa en las principales aportaciones de este estudio, es importante analizar las narrativas de los estudiantes como construcción social que emerge de las particularidades de los contextos. El actual -caracterizado por la incertidumbre permanente y las dificultades para realizar proyecciones a medio y largo plazo- hace difícil pensar en abstracciones que nos permitan comprender los procesos educativos sin considerar dificultades socioeconómicas, laborales y sanitarias. Las desigualdades, que se profundizan especialmente en el caso de Argentina, generan brechas cada vez más profundas entre los sectores. La Universidad de ninguna manera debe permanecer ajena a todas estas problemáticas sociales. Por eso, los estudiantes reclaman ser escuchados, ser considerados como sujetos activos, no solo una ventana más en la pantalla del ordenador.

La vivencia de los estudiantes, también se manifiesta en el desarrollo de procesos colaborativos, solidarios y creativos para sostener los procesos de aprendizaje propios y de los compañeros. Ante tanta adversidad, las prácticas resilientes de muchos estudiantes muestran una luz en el camino.

Esta investigación ha sido planteada con un carácter dinámico del que este estudio recoge los primeros resultados. Las posibilidades que brinda la colaboración investigadora entre distintos países fomentan un nutrido campo de estudio de enfoque comparado atendiendo a factores sociales, económicos, culturales, geográficos o políticos. Una vez se acrecienta la muestra, se pretende explorar estos aspectos, así como ahondar en algunos de los resultados desde una perspectiva de género.

En futuros estudios, consideramos asimismo relevante analizar, de manera longitudinal, los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando pasajes de presencialidad a virtualidad, de virtualidad a «híbrido» o nueva presencialidad.

Esta experiencia ha puesto de manifiesto cuestiones sobre las que debemos reflexionar:

- Las competencias digitales, tanto de los docentes como del alumnado.
- La adaptación de la universidad presencial a los espacios virtuales.
- Las desigualdades generadas por la brecha digital

En este sentido, es urgente la gestión de políticas educativas a nivel institucional y estatal, que atiendan estas dificultades y desigualdades preexistentes, pero visibilizadas con mayor fuerza a partir de la pandemia. Como señalan Fanelli *et al.* (2020), la pandemia es un factor exógeno a las instituciones universitarias que provocó cambios repentinos en sus principales funciones, pero también ha permitido el estudio e investigación y ha generado nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje que pueden ayudar a pensar nuevos modelos pedagógicos para la universidad pospandemia.

Finalizar señalando las limitaciones de este estudio, cuya muestra no solo en número, sino también en representación de titulaciones o universidades puede considerarse insuficiente para extrapolar conclusiones generalizables, por lo que consideramos que la prospectiva de investigación podría dirigirse a ampliar este estudio en esa dirección, así como a realizar comparativas de género, con otros países o de gestión de distintas instituciones, dado que la situación se ha vivido de forma similar a nivel global. De igual modo, conocer la percepción y el sentir del profesorado cotejándose con los del alumnado expuesto en este estudio, favorecería el perfilado de los resultados, la identificación de consonancias y disonancias entre unos y otros y la posibilidad de descubrir una panorámica más nítida del hecho aquí estudiado.

## 6. Referencias

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad de Murcia [DEA]. Accesible en: 12-Alba-DUA-Tecnoneet (murciaeduca.es)
- Álvarez, M., Gardyn, N., Lardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), 34-38.
- Burbules, N.C. (2014). Los significados de «aprendizaje ubicuo». *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-10
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>

- Caballero, A., Manso, J. , Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56.
- Chiecher, A. y Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 10, 110-123.
- Cabero, J. y Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.
- COTEC (2020). Covid-19 y Educación I: problemas, respuestas y escenarios. Accesible en: <https://online.flippingbook.com/view/967738/>
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2020). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- De Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71.
- Díaz, E. y Díez, J.M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26 (54), 49-58, doi: 10.3916/C54-2018-05
- Fanelli, A. M., Marquina, M. M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 1-6.
- Fernández, M. (31 de marzo, 2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible [Entrada de Blog]. Recuperado de <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Sage.
- García, J.G., Corel, A., Abellá, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge Society*, 21(2), 1-12, doi: 10.14201/eks.23013
- García, M.I. y Taberna, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187, doi: 10.46661/ijeri.5015
- Llorens, F. (13 de enero, 2020). Transformación digital versus digitalización [entrada de Blog]. Recuperado de: <https://blogs.ua.es/faraonllorens/2020/01/13/transformacion-digital-versus-digitalizacion/>
- Lozano, A., Fernández, J.S., Figueredo, V. y Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social. *Online, International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104, doi:10.17583/rise.2020.5925

- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Solivellas, V. P. y Muñoz, D. J. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID-19. La mirada de los estudiantes de la Universidad nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, (28). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- Maldonado, Miró, Stratta, Barreda y Zingaretti (2020). La Educación Superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Seguridad y Salud en el Trabajo – GISST*, 2(2), 35-60, doi: <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.79>
- Morales, R.E. y Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52, doi: 10.21556/edutec.2019.68.1311
- Nin, M. C., Acosta, M. I., y Leduc, S. M. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la (s) geografía (s) para su comprensión y enseñanza. *HUELLAS*, 24(1), 219-239. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/download/4656/494>
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales*, (138), 285-313.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La Muralla*.
- Pérez, E., Vázquez, A., y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), (versión preprint). doi: 10.5944/ried.24.1.27855
- Ramsetty, A. y Adams, C. (2020). Impact of the digital divide in the age of COVID-19. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(7), 1147-1148, <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa078>
- Rodicio, M.L., Ríos, M.P., Mosquera, M.J. y 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 (3e), 103-125, doi: 10.15366/riejs2020.9.3.006
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59- Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. G., y Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2yJW4yy>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Narcea.

3



*Concepciones de los formadores  
de profesores a partir de la  
COVID-19. Un estudio comparativo  
en tres regiones de Chile*

---

*Conceptions of teacher trainers from COVID-19.  
A comparative study in three regions of Chile*

**Karen Gajardo-Asbún\***; **Eddy Paz-Maldonado\*\***;  
**Gonzalo Salas\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28867

Recibido: **10 de noviembre de 2020**

Aceptado: **11 de enero de 2021**

---

\* KAREN GAJARDO-ASBÚN: Profesora en la Escuela de Pedagogías en Inglés. Universidad de Talca. **Datos de contacto:** E-mail: Karen.gajardo@utalca.cl . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1386-461X>

\*\* EDDY PAZ-MALDONADO: Profesor en el Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. **Datos de contacto:** E-mail: eddy.paz@unah.edu.hn. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>

\*\*\*GONZALO SALAS: Profesor adjunto en el Departamento de Psicología. Universidad Católica del Maule. **Datos de contacto:** E-mail: gsalas@ucm.cl . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

## **Resumen**

Las instituciones de educación superior han cerrado temporalmente a causa de la pandemia COVID-19 y han dejado de operar presencialmente provocando múltiples cambios en la formación de profesores, lo que ha desplegado una transformación en las metodologías de enseñanza, afectando a los académicos de esta área. El presente artículo aborda las concepciones de los formadores de profesores que imparten pedagogía en el escenario de pandemia en tres regiones de la macrozona centro-sur de Chile. El estudio se realiza a través de una perspectiva comparada e interpretativa. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a formadores pertenecientes a las regiones del Maule, Ñuble y Bío Bío. Los resultados exponen una alta similitud en las concepciones de los formadores de las tres regiones, revelando emociones de empatía con su estudiantado, situaciones referidas a adversidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estrés laboral percibido. Paralelamente, emanan diversos desafíos que deben enfrentar los formadores para garantizar la calidad en la preparación de los futuros docentes. Las conclusiones del trabajo plantean que la nueva modalidad educativa ha generado preocupaciones en los formadores de profesores, puesto que requiere de una serie de recursos que una parte del estudiantado no posee y que dificulta el desarrollo del accionar educativo. El estudio plantea que emerge la necesidad de que las políticas educativas desplieguen diversos protocolos para situaciones de crisis y emergencias sanitarias. Además, se destaca la importancia de profundizar en investigación vinculada a los efectos de la COVID-19 en la educación superior y en la formación de profesores, junto con proseguir estudios sobre las académicas y los académicos formadores de profesores, actores principales en la formación inicial docente que cumplen un rol determinante en la formación de los futuros docentes.

*Palabras clave:* COVID-19; educación a distancia; formación de formadores; estrés.

## **Abstract**

Higher education institutions have been temporarily closed due to the COVID-19 pandemic and ceased to operate in person, causing worldwide multiple changes in teacher training, which has included a transformation in teaching methodologies, affected academics of this area. This article addresses the conceptions of academics and teacher educators who teach pedagogy in the current context of pandemic in three regions of the central-southern macrozone of Chile. The study is carried out through a comparative and interpretive perspective. Semi-structured interviews were applied to teacher educators from the following Chilean regions: Maule, Ñuble and Bio Bio. The results show a high similarity in the conceptions of the teacher educators of the three regions, revealing emotions of empathy with their students, situations related to adversities in the teaching-learning process and perceived work stress. At the same time, there are various challenges that trainers must face to guarantee quality in the preparation of future teachers. The conclusions of the work suggest that the new educational modality has generated concerns in teacher educators, since it requires a series of resources that a part of the student body does not have and that hinders the development of educational actions. The study suggests that the need emerges for educational policies to deploy various protocols for crisis situations and health emergencies. In addition, the importance of deepening research related to the effects of COVID-19 in higher education and teacher training is highlighted, along with the need of conducting studies on academicians and teacher educators who are the main actors in the initial education of future teachers. They surely play a decisive role in the training of future teachers.

*Keywords:* COVID-19; distance education; teacher educators; stress.

## 1. Introducción

La pandemia COVID-19 causada por el virus SARS-CoV-2 generó su primer brote en diciembre de 2019 en la localidad de Wuhan, China (Fong *et al.*, 2021; Lei *et al.*, 2020; Peng, 2020; Zhou *et al.*, 2020; Zhu *et al.*, 2020). Desde aquel entonces se ha expandido a una diversidad de regiones, implicando innumerables desafíos a nivel global, entre los cuales uno de los más importantes ha sido lograr el distanciamiento físico de la población (Bruinen de Bruin *et al.*, 2020; Czeisler *et al.*, 2020; Morrow, 2020), lo cual ha significado un cambio en las interacciones sociales modificando de esta forma las pautas tradicionales de comportamiento.

La situación actual de la COVID-19 no permite estimar con certeza las múltiples consecuencias psicológicas, sociales y culturales que tendrá en el mediano y largo plazo en las personas (Gallegos *et al.*, 2020). Sus repercusiones están presentes en las diversas esferas de la sociedad, las que van desde la economía, la agricultura, la alimentación, el mundo laboral, la educación, entre otras (Nicola *et al.*, 2020; Phillipson *et al.*, 2020).

A causa de la pandemia se han cerrado temporalmente las instituciones de educación superior, dejando de operar presencialmente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2020). En este contexto, las universidades han tomado medidas para continuar con sus diversas actividades formativas, efectuando una irrupción de la educación a distancia producto de la emergencia, dejando al descubierto una brecha digital que se hace evidente entre universidades, regiones y países (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Gajardo-Asbún *et al.*, 2020; Murillo y Duk, 2020). Este nuevo escenario involucra distancia, pero al mismo tiempo, implica conectividad (Mulla *et al.*, 2020), lo que ha generado una serie de desafíos que han debido adaptar y asumir los formadores de profesores<sup>1</sup>

Los formadores de profesores son los profesionales que, en las Instituciones de Educación Superior, enseñan o acompañan a profesores en formación inicial (Lunenberg, *et al.*, 2014; Russell, *et al.*, 2016). Estos académicos cumplen un rol relevante, ya que acompañan el proceso de adquisición de aprendizajes de los futuros educadores. La comunicación que se genera entre estudiante de pedagogía y académico formador es a partir de una construcción en la cual se valoran las experiencias, e implica facilitar las condiciones de aprendizaje (Contreras, 2014), situación relevante para el contexto social actual y sobre todo en este momento de pandemia, donde tanto estudiantes como docentes han tenido que realizar cambios en sus rutinas, con el fin de adquirir nuevas metodologías de trabajo y estudio. Este nuevo escenario ha generado un sentido de ruptura en la cotidianidad, por el aislamiento que conlleva, se ha visto la necesidad de efectuar modificaciones en nuestro estilo de vida habitual, comportamientos que están estrechamente ligados a las cogniciones, emociones, factores sociales y culturales (Johnson *et al.*, 2020).

Las concepciones de los formadores de profesores en torno a este momento de crisis sanitaria mundial son inquietantes por el rol protagónico que poseen en la formación inicial de profesores (Cornejo Abarca, 2014; Koehler *et al.*, 2016). Estas percepciones se ven representadas en múltiples sensaciones frente a lo que es vivir un día a día entre la pandemia y la formación docente, experiencias en distintos contextos regionales. Por

<sup>1</sup> Al mencionar formador o académico en todo el documento, se refiere al género masculino y femenino. En esta investigación se reconoce la importancia de evitar la discriminación sexista en el lenguaje, en este caso se decide dejar una forma genérica de redacción para no dificultar la lectura y coherencia del texto.

consiguiente, el presente artículo busca dar a conocer las concepciones de los formadores de profesores que imparten pedagogía en universidades pertenecientes a distintas regiones de la macrozona centro-sur de Chile, a partir del actual contexto de pandemia.

## 2. Marco teórico

### 2.1 La realidad chilena entre el estallido social y la pandemia

El viernes 18 de octubre del año 2019 inició una de las revueltas sociales más grandes que haya ocurrido en la historia de Chile. Tan solo dos semanas antes se produjo un aumento de 30 pesos (\$ 0,04 dólares) al sistema de transporte subterráneo (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019), luego de ello estudiantes secundarios iniciaron una serie de evasiones masivas al metro de Santiago, y a los pocos días se sumaron protestas masivas en todas las regiones del país.

El estallido social (como se le conoce) fue un factor determinante para que la población protestara contra la desigualdad, el abuso y la inoperancia institucional, centrada principalmente en la rentabilidad económica, antes que en las necesidades de las personas, demostrando un sistema neoliberal-privatizador que por décadas se ha mantenido vigente en Chile (Güell, 2019; Salas *et al.*, 2019), realidad que es un reflejo de Latinoamérica donde los ecosistemas comúnmente padecen problemas de desigualdad (Salas *et al.*, 2020). Las movilizaciones han abierto la oportunidad no solo de cuestionar estas desigualdades y de promover un nuevo modelo productivo, sino que se apunta fundamentalmente a realizar cambios estructurales, comenzando por la elaboración de una nueva constitución que garantice los derechos sociales a todos los chilenos (Hofer, 2020).

En el caso de la enseñanza superior a partir de octubre del 2019, las universidades tuvieron que suspender las clases presenciales producto de las constantes manifestaciones realizadas a lo largo de todo Chile, protestas que con el pasar del tiempo se extendieron a diversas regiones del país, lo que aumentó las oportunidades para pensar cómo lograr la formación de profesores para la justicia social desde el ámbito emocional (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

En marzo del 2020, a tan solo cinco meses del estallido social, se presentó el primer caso positivo de COVID-19 en Chile (Clunes Clunes, 2020). La aparición de nuevos contagios intensificó las desigualdades sociales, principalmente de aquellos grupos en condición de vulnerabilidad (Quiroz Reyes, 2020; Rodríguez Osiac *et al.*, 2020). En las universidades se implementaron una serie de medidas para continuar con el proceso formativo a distancia a través de la educación en línea. Sin embargo, dicha medida es considerada como excluyente, dado que no todo el alumnado tiene acceso a internet, ni cuenta con los dispositivos tecnológicos necesarios para desarrollar sus estudios (Quintana Avello, 2020).

Desde esta perspectiva, la pandemia repercute directamente en la formación de profesores, pues se ha transformado radicalmente el escenario educativo. También, producto de las restricciones impuestas por la crisis sanitaria se ha modificado la rutina cotidiana por un plazo indefinido (Fernández & Shaw, 2020; Scholten *et al.*, 2020). Por lo tanto, es necesario repensar nuevas maneras de continuar con la formación de profesores en el contexto chileno actual.



## 2.2. La pandemia COVID-19 y la formación de profesores

La formación inicial del profesorado se ha instalado como uno de los ejes centrales y estratégicos en lo que respecta a la agenda educativa en Chile, así la formación docente se reconoce como un factor clave para el logro de aprendizajes en los educandos y para el mejoramiento del sistema educativo en general (Valdés Vera y Turra Díaz, 2017). Las Instituciones de Educación Superior formadoras de profesores deben considerar los estándares de formación inicial docente (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2012), los cuales entregan lineamientos sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que todo docente debe dominar al finalizar su formación profesional inicial, de modo que cuente con competencias necesarias para su posterior ejercicio.

Durante la pandemia, Chile ha avanzado hacia un plan nacional de acción para enfrentar las consecuencias de la COVID-19 en la educación superior. El informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), denominado *Covid-19 y educación superior*, señala que en Chile varias líneas de actuación han cubierto desde aspectos relacionados con el apoyo tecnológico y pedagógico hasta financieros, además se expone que probablemente, las iniciativas del gobierno chileno tengan mucho que ver con los efectos de las movilizaciones sociales y estudiantiles inmediatamente precedentes al COVID-19 (UNESCO IESALC, 2020).

La formación docente se ha visto interrumpida, en primer lugar, desde finales del año 2019 por el aludido estallido social, lo cual contempló una obstaculización del proceso de finalización del segundo semestre del año 2019, interfiriendo en el ingreso a la educación superior de la cohorte 2020. En relación con los datos económicos, el informe de la UNESCO IESALC (2020), expone que Chile ha “reorientado recursos públicos ya disponibles para el fortalecimiento de las universidades estatales (del orden de 30,000 millones de pesos) para promover la creación de una red estatal de educación a distancia y favorecer, al mismo tiempo, proyectos de innovación educativa» (p.35). Nuevos desafíos que se plantean en Chile y en la mayoría de las naciones del mundo, con el fin de sobrellevar esta crisis sanitaria, y a la vez, avanzar en la formación de profesionales.

En relación a los casos de contagio en las regiones de la macrozona centro-sur de Chile focalizadas en este estudio, el panel de visualización de la evolución diaria de casos confirmados de coronavirus en Chile y sus regiones permite visualizar con fecha 27 de diciembre de 2020 los siguientes datos: La Región del Maule representa en promedio el 4,1 %, la Región de Ñuble el 1,7 % y la Región de Bio Bío un 7,7 % del total contagios del país (Biblioteca del Congreso Nacional, 2020); y, respecto del ranking de las regiones del país con más casos confirmados de COVID-19, información complementada con la tasa de contagios por cada 100 mil habitantes, la Región del Bío Bío se encuentra en un segundo puesto a nivel nacional, le sigue en quinto lugar la Región del Maule, y por último en un décimo tercer lugar la Región del Ñuble.

La pandemia, como se ha expuesto anteriormente, ha producido cambios en la mayoría de las personas, instituciones y organizaciones. En la formación de profesores se plantea como un reto imperativo, continuar con el progreso de las mallas curriculares y sus implicancias en la gestión, desarrollo, supervisión y seguimiento de las prácticas pedagógicas. Es importante destacar que si bien los formadores de profesores y el estudiantado, están viviendo y vivirán momentos de crisis y complejidades educativas de diversa índole, no es menos cierto que esta experiencia fortalecerá el uso del aprendizaje

electrónico y la implementación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza (Mulla *et al.*, 2020). A la vez, es determinante reconocer que este nuevo cambio ha afectado las realidades de todos los actores educativos, por tanto, se debe considerar que las etapas que vive cada educando y educador son distintas y dependen de cada contexto (Gajardo-Asbún, 2019).

### 3. Método

El objetivo de este trabajo fue conocer las concepciones de los formadores de profesores que imparten pedagogía a partir del actual contexto de pandemia, a través de una perspectiva comparada entre académicos de tres regiones de la macrozona centro-sur de Chile particularmente en las regiones del Maule, Ñuble y del Bío Bío. Se inicia desde un enfoque cualitativo de corte interpretativo, en este sentido se consideraron aspectos relevantes del ambiente natural del investigado y su entorno, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012). La técnica de recopilación de la información fue la entrevista semiestructurada realizada mediante videollamada a través de una aplicación ad hoc para su posterior transcripción. La entrevista buscó comparar las experiencias de los participantes entrevistados de distintas regiones con respecto a la interpretación de significados (Kvale, 2011). A través de esta técnica, «se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural» (Hernández Carrera, 2014, p.188). En este caso, la investigación buscó conocer y comparar las concepciones de los formadores de profesores de las regiones aludidas durante el contexto de pandemia COVID-19.

El estudio se llevó a cabo en el sistema universitario chileno, específicamente con formadores de profesores pertenecientes a cuatro universidades de la macrozona centro-sur de Chile que se encuentran adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

Los participantes del estudio fueron seis formadores de profesores considerados memorables (Álvarez y Porta, 2012; Álvarez *et al.*, 2010; Sarasa, 2012), docentes distinguidos por sus estudiantes por sus buenas prácticas de enseñanza (Porta *et al.*, 2017). En total, participaron cuatro mujeres y dos hombres, académicos que imparten clases en las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía. En la siguiente tabla se presenta el resumen de participantes de esta investigación:

Tabla 1.  
*Participantes del estudio*

Región	Participantes	Carrera en la que se desempeñan	Descripción universidad
Región del Maule	Académico 1	Pedagogía General Básica	Privada
	Académico 2	Pedagogía General Básica	Privada
	Académico 3	Pedagogía General Básica	Pública
Región del Ñuble	Académico 4	Pedagogía en Historia y Geografía	Pública
Región del Bío Bío	Académico 5	Pedagogía en Historia y Geografía	Privada
	Académico 6	Pedagogía en Historia y Geografía	Privada

La participación en este estudio fue absolutamente voluntaria y confidencial. Para cumplir con los aspectos éticos se utilizó un consentimiento informado el que fue entregado a cada uno de los participantes quienes aprobaron formar parte de esta investigación. Se grabó la totalidad de las entrevistas con un uso exclusivo para fines científicos.

El procedimiento de análisis se efectuó mediante el análisis de la codificación y la condensación del significado (Kvale, 2011), técnica que pretende hacer emerger lo que está en el fondo de los relatos, ya que busca encontrar los significados que otorgan los participantes.

## 4. Resultados

Los hallazgos de la presente investigación se organizan en cuatro ejes temáticos derivados del análisis: i) emociones en los formadores de profesores; ii) adversidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje; iii) estrés laboral percibido, y iv) desafíos en el quehacer docente. A continuación, se presentan los resultados extraídos atendiendo a las concepciones recogidas para cada uno de los ejes temáticos.

### 4.1 Emociones en los formadores de profesores

Uno de los principales elementos en torno a las emociones señaladas, es la falta de interacción física que ocurre con el estudiantado producto de esta nueva modalidad educativa. En el aspecto emocional la pandemia ha ocasionado un distanciamiento físico que en la mayoría de los casos desencadena temores en el profesorado. Sin embargo, uno de los académicos no lo consideró de la misma forma.

Académico 1 Región del Maule: «Entonces ¿Cómo puedes superar este distanciamiento, esta barrera? es complicado y eso ha demandado mucho tiempo».

Académico 2 Región del Maule: «No es lo mismo que hacer una clase dentro de la sala, se echa de menos esa interacción con los estudiantes, si bien es cierto nuestros estudiantes de repente interactúan, opinan, pero uno después se va dando cuenta que son los mismos clase a clase, y uno no tiene idea qué pasa con el resto».

Académico 6 Región del Bío Bío: «Pero en realidad no me gusta tanto el contacto con la gente, entonces, yo me acomodo bastante bien a las circunstancias, afortunadamente, y lo digo afortunadamente, porque en realidad ese es como un privilegio».

Algunos formadores de profesores señalan la dificultad que provoca la falta de interacción con el estudiantado. Situación que se vuelve compleja cuando regularmente se han desarrollado las clases en la presencialidad; sin embargo, este obstáculo los lleva a repensar un nuevo accionar pedagógico.

Académico 1 Región del Maule: «Yo siento que he perdido la instancia de poder hacer juegos, dinámicas, tengo que ceder un poco la herramienta a otro y en ese sentido les he pedido trabajos para que ellos lo incorporen y abran la pantalla y ellos lo expliquen, por lo tanto, en cada clase tengo cinco o diez minutos en que son ellos los que están explicando, o sea también incorporarlos a ellos a este sistema».

Académico 4 Región del Ñuble: «He tenido que flexibilizar mucho, mucho de lo que acostumbro hacer, sin embargo, fíjate, que he tenido relativo éxito, porque en las tareas que he dado, les dije, miren chiquillos, ustedes conocen el término procrastinar, sí me dijeron, entonces la propuesta que les tengo, como hay mucho trabajo asincrónico, el trabajo asincrónico que les voy a dejar lo voy a revisar semana a semana y les voy a asignar puntos por trabajo en clases, el objetivo es de ustedes, evitar que procrastinen y que cuando llegue la entrega final del trabajo, ustedes lo tengan listo, que solo les quede editarlo, y sabes tú que los sesenta chiquillos se subieron al carro».

Académico 6 Región del Bío Bío: «Pero lo que me ha parecido bien curioso, es que la retroalimentación, me ha resultado mejor todavía, porque ahora como estamos en esta situación, ellos me envían el avance antes y hago una selección aleatoria y yo tomo el trabajo así aleatorio y lo pongo aquí en la pantalla, en cambio en la sala de clase me demoraba hartito».

Por otra parte, en la mayoría de los formadores de profesores sin importar la región en la que se desempeñan, surge con mayor fuerza ese lado humano en este momento de crisis mundial. El profesorado no solo está resintiendo la nueva modalidad educativa, sus emociones los llevan a pensar más allá de lo educativo. En estas circunstancias, se genera ese sentimiento de empatía, de ponerse en el lugar del otro y ocurre un pensamiento constante de comprender al estudiantado y sus dificultades, a pesar de que los docentes están sobrellevando una serie de momentos de tensión y ansiedad.

Académico 3 Región del Maule: «En algunos momentos me he sentido nerviosa por el cambio y ansiosa también por los resultados que pueda llegar a tener y preocupada por la realidad que están viviendo cada uno de los estudiantes».

Académico 4 Región del Ñuble: «Bueno, las palabras que permanentemente están en mi cabeza son la empatía con el otro, entender que esta situación inédita genera mucha angustia en algunos, particularmente en los jóvenes. Entiendo que la emoción y la cognición van de la mano, y entonces he tenido que flexibilizar mucho más de lo que acostumbro a hacer. Lo otro que he hecho ha sido responder inmediatamente sus correos, entonces sienten que nos estamos comunicando, casi como de forma presencial. El foco lo he puesto en la empatía con el otro, el entender que el otro está viviendo una situación que yo desconozco, desconozco cuál es su realidad familiar».

Académico 5 Región del Bío Bío: «Se sumaron más evaluaciones, horas frente al computador, entonces los textos todos les llega por el computador, es una vida, así como alienada, no sé cómo soportan, porque ellos tienen no sé cuántas asignaturas».

Finalmente, existe preocupación en uno de los académicos por la continua deserción del estudiantado. Algunos universitarios han optado por congelar sus estudios debido al impacto negativo producido por la pandemia. También, el profesorado ha manifestado que el aspecto psicológico se ha visto afectado, puesto que la actual crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 ha generado una serie de dificultades que repercuten en la gestión de los estudios y la vida cotidiana.

Académico 5 Región del Bío Bío: «Los alumnos han ido disminuyendo en las clases, porque se ha ido generando cada vez más tensión, más tensión de lo que significa esto de vivir en pandemia. Entonces está complejo todo lo que tiene que ver con salud mental, solicitar la atención psicológica, etc., así lo estamos viviendo, digamos, complicado».

#### 4.2 Adversidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En relación a las adversidades en este nuevo contexto de enseñanza, las respuestas planteadas por los académicos de las tres regiones son similares, y contemplan una gran cantidad de opiniones. En este sentido, el aspecto que más preocupa al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado con la nueva modalidad educativa. Esta forma de trabajo denominada por algunos formadores de profesores como *educación a distancia* demanda una serie de recursos que no todo el estudiantado posee, por ejemplo, la conectividad a internet, aparatos tecnológicos y los espacios en el hogar para que estos puedan desempeñarse de la mejor manera. Dicha cuestión limita desarrollar una práctica pedagógica sincrónica y asincrónica de calidad, a lo que debe sumarse una escasa preparación y capacitación para dichas modalidades.

Académico 4 Región del Ñuble: «La modalidad que estamos implementando, es una modalidad de docencia a distancia, no es online, nunca habríamos podido tener una docencia online, la docencia online implica 100 % de modalidad asincrónica estudiantes y académicos, en su mayoría tenemos internet basada en datos, y entonces eso hace que sea impracticable la docencia online, tiene que ser en esta modalidad a distancia».

Académico 6 Región Bío Bío: «Bueno, es bastante complejo, considerando que no todos los alumnos tienen los espacios para estar tranquilos frente a un computador, acceso a la bibliografía o porque simplemente los megas en una clase se le acabaron, esa es la realidad de muchos estudiantes, hay miles de realidades, y de alguna forma para establecer un criterio único, la flexibilización se conoce para todos antes».

También, se manifiesta la búsqueda de la equidad en esta nueva modalidad de formación de profesores a través de esa emoción de constante preocupación declarada por los formadores de profesores.

Académico 3 Región del Maule: «Ahora lo online es complejo, no todos tienen esa misma oportunidad de acceso y eso es lo que más me preocupa, cómo ser equitativo en el acceso, por eso toda la flexibilidad».

Académico 5 Región del Bío Bío: «El apoyo a los estudiantes ha ido evolucionando porque la universidad ha entregado un montón de becas, pero eso no significa que está resuelta, no».

Académico 6 Región del Bío Bío: «Claro, para todos igual, porque hay otros, que una chica está embarazada, que otro vive en el campo y la señal no siempre es buena, que el computador se le quemó, entonces hay miles de realidades».

Por otro lado, el despido laboral de algunos integrantes de las familias de los estudiantes universitarios produjo limitaciones de recursos económicos. Ante ello, el alumnado ha acudido a los centros de enseñanza superior con la finalidad de dar a conocer esta problemática. Tales circunstancias repercuten directamente en la práctica pedagógica del profesorado.

Académico 4 Región del Ñuble: «Yo desconozco, desconozco cuál es su realidad familiar y me la imagino siempre, como muy difícil, por el tipo de estudiantes que tenemos».

Académico 5 Región del Bío Bío: «Cada vez se están sumando más los estudiantes que están contando sus problemas, papás que están quedando sin trabajo, hasta cuestiones como no poder pagar el internet, entonces ¿qué se puede hacer ahí con la conectividad?».

La pandemia ha visibilizado las adversidades que deben enfrentar los formadores de profesores, situación que ha posibilitado que el estudiantado tome conciencia y reflexione sobre lo que significa ser docente en Chile.

Académico 1 Región del Maule: «También ha servido para darse cuenta de que no es fácil estar acá al otro lado si tú no actúas, entonces ellos mismos de repente, ya por favor colaboren y empiezan, y todos se han dado cuenta que es difícil ser profesor atrás, dirigir la clase».

Académico 3 Región del Maule: «Entonces yo me aferro a algo que leí en abril y decía que nuestros estudiantes dentro de 20 años no se acordarán de nuestras clases en Zoom, pero si se van a acordar de cómo nosotros facilitamos su acceso al conocimiento».

Académico 5 Región del Bío Bío: «No estoy tan descontenta de la respuesta de los estudiantes, no, porque los estudiantes han ido funcionando (...) han respondido, hemos interactuado mucho en la clase».

Los formadores de profesores de las diferentes regiones han sentido emociones de tristeza y frustración en algunos momentos, pues en esta nueva modalidad no todo el estudiantado está interesado en compartir a través de los diferentes medios virtuales utilizados durante la pandemia. En último término, existe preocupación por el desconocimiento que ocurre en esta modalidad educativa, pues hay cursos enteros que no conocen el nombre del docente y tampoco este el de sus estudiantes. Situación que ocurre en la mayoría de las regiones donde se desempeñan los académicos.

Académico 2 Región del Maule: «Los estudiantes no habilitan sus cámaras, por ejemplo, ponte tú, a los jóvenes de primero les hago clases y no los conozco, no los conozco, conozco posters».

Académico 4 Región del Ñuble: «En una sala de computación tú te pones a hablar y tenlo por seguro, que tienes diez elementos distractores y mucho más entretenidos que tú, mucho más entretenidos que escucharte a ti».

Académico 5 Región del Bío Bío: «Yo me siento pésimo, porque ellos no ponen la cámara, no ponen nada, ellos dicen que están impresentables, que no sé qué, entonces son puros cuadritos negros así. Entonces uno está todo el rato como hablándole a una máquina, es bien triste, en realidad, es triste».

### 4.3 Estrés laboral percibido en contexto de pandemia

Las concepciones de los participantes dan alerta de estrés laboral percibido en los académicos de las tres regiones que participaron en este estudio. A partir de la COVID-19, las universidades se han visto obligadas a pasar rápidamente de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia realizando la transición para mitigar la propagación del virus SARS-CoV-2 (Burns, 2020; Nariman, 2021), lo cual demanda preparación de los académicos, un constante trabajo de actualización en el uso de medios tecnológicos y largas jornadas laborales. A esto se suma la interferencia de las clases a raíz del estallido social. Este acontecimiento provocó desgaste en la mayor parte de los formadores de profesores, pues la educación universitaria se vio afectada por tal coyuntura, lo que es afirmado por el siguiente académico:

Académico 5 Región del Bío Bío: «Entonces aquí nosotros, terminamos un semestre muy agobiante desde el año pasado, terminamos las actas y todo recién en abril, porque estábamos con el tema del estallido social, y resulta que en abril empezaban las clases y más encima, empezaban en esta situación».

La formación de profesores durante la pandemia es un asunto que requiere de mucha dedicación, no solo por el constante esfuerzo en la preparación de las distintas temáticas que forman parte de las asignaturas, pues el sacrificio va más allá de lo laboral y ha trastocado lo familiar. En su mayoría los académicos de las distintas regiones han tenido que atender cuestiones familiares mientras desarrollan su quehacer docente. Por otra parte, no solo se trata de impartir clases, se debe considerar la atención personalizada del alumnado, revisión de trabajos asignados, preparación de materiales y otras funciones docentes. La modalidad a distancia ha sido compleja debido a las largas y desgastantes jornadas laborales que llevan a cabo los formadores de profesores, trabajo que en la mayoría de los casos no es valorado, pero es vital con la finalidad de mantener la calidad educativa.

Académico 1 Región del Maule: «Pero si en lo familiar, yo creo que a ratos estamos todos muy metidos, muy conectados con el computador y uno ha perdido mucho ahí. Estamos todo el día juntos, pero no estamos tan cercanos, porque para que te digo, a cada rato todos con su computador o con el celular, preparando clases o buscando eso, entonces es un desgaste importante a nivel personal y familiar yo creo, en la casa de los profes».

Académico 2 Región del Maule: «Pero sin duda que ha sido difícil el contexto, ha costado, siento que ha sido más estresante que si estuviéramos en el día a día de la sala de clases, porque nos ha exigido también, y lo otro es estar dentro de tu casa, a veces te das cuenta que te sentaste a las ocho de la mañana y te paraste recién a las siete de la tarde, entonces son jornadas como súper largas, entonces agota».

Académico 5 Región del Bío Bío: «Es muy complicado».

Desde dicha perspectiva puede visualizarse en las expresiones de los formadores de profesores, las constantes situaciones de estrés laboral que están afrontando diariamente. A pesar de la crisis mundial, la educación superior ha continuado su rumbo de forma ininterrumpida, pero mediante una modalidad que demanda un sacrificio personal con la finalidad de que el alumnado siga formándose.

Académico 2 Región del Maule: «ha sido difícil».

Académico 4 Región del Ñuble: «No ha sido fácil, ha sido muy desgastante».

Académico 5 Región del Bío Bío: «Nosotros los profesores también estamos cada vez más agobiados, nos ha costado mucho».

En suma, los formadores de profesores en el contexto chileno tienen que enfrentar una impetuosa batalla ante el estrés laboral, que aumenta con el pasar de los días a causa de las extensas jornadas laborales, los problemas en el ámbito educativo y las exigencias por mantener la calidad en la enseñanza universitaria.

#### **4.4 Desafíos en el quehacer docente**

La formación de profesores ha afrontado históricamente una serie de desafíos, que se ven profundamente incrementados a partir de la pandemia. En relación con los resultados, solo en este eje de análisis, el formador de profesores de la Región del Ñuble no manifiesta dificultades frente a la nueva modalidad virtual que tuvo que enfrentar a través de la pandemia; no obstante, la mayoría de formadores de profesores declaran que este periodo ha sido de grandes desafíos. Continuar con las actividades académicas en la modalidad a distancia es uno de ellos. Asimismo, mantener la interacción con todo el estudiantado a través de medios tecnológicos.

Académico 1 Región del Maule: «Como desafío en cuanto a las clases, un desafío muy grande, es ¿cómo tú logras ser empático?, ¿cómo logras ser cercano?, ¿cómo logras ser atractivo al momento de enseñar algo?, con este método que hay una pantalla, una pantalla apagada del otro lado, entonces es tremendamente difícil para un profesor que maneje o quiera o abrace esta idea, entonces hay que ingeniárselas para que existan otros recursos, en fin, de modo que esta cercanía se produzca».

Académico 3 Región del Maule: «Muchos desafíos porque había que tratar de que siguieran siendo estudiantes activos, que fuera una enseñanza de tipo inductiva, que ellos trataran de descubrir el concepto y que no lo recibieran y ante algunas reestructuraciones del semestre».

Académico 4 Región del Ñuble: «Para mi adaptarme a lo tecnológico no fue difícil».

Además, para el profesorado existen otros retos como la preparación docente en educación a distancia y el uso de medios tecnológicos. La mayor parte de los formadores de profesores no fueron preparados para realizar su trabajo pedagógico en otra modalidad más que la presencial. Por ende, esta nueva forma de impartir la docencia ha estado atravesando un camino pedregoso que involucra una serie de tensiones.

Académico 2 Región del Maule: «Yo creo que todos no estábamos preparados para esto, nunca yo creo que nos imaginamos que íbamos a estar un semestre impartiendo clases desde la casa y capaz que todo el año, por lo tanto, ha sido difícil, yo creo que las primeras semanas fueron complejas, hubo que transformar muchas actividades y darse el tiempo de ajustar un montón de actividades para poder realizarlas a través de esta plataforma, por lo tanto, ha sido un proceso difícil de adaptación».



Académico 5 Región del Bío Bío: «Bueno, lo estoy sufriendo, porque en realidad no me gusta la verdad, no me siento cómoda y no me alcancé a preparar suficientemente».

A pesar del transcurrir del tiempo, la mayoría de los formadores de profesores en las distintas regiones continúan con la valiosa labor de educar, siendo conscientes de la responsabilidad y el sacrificio que ello implica. No obstante, están seguros de que el tránsito de una enseñanza presencial a una modalidad a distancia no ha sido para nada sencillo, inclusive para algunos formadores que se profesionalizaron previamente en dicho ámbito.

Académico 3 Región del Maule: «Entonces tratar de seguir haciendo lo que estaríamos haciendo en el aula y lo posible».

Académico 5 Región del Bío Bío: «Estuve en España perfeccionándome en cómo hacemos que la educación a distancia se aprenda, y cuando volví a Chile me di cuenta de que en realidad era muy poco, lo que se podía hacer o lo que había de interés, pero si me quedó clarísimo que para preparar un buen curso a distancia mínimo necesito nueve meses».

En conclusión, existe preocupación en uno de los formadores de profesores no solo por la situación educativa que afrontan, sino por la falta de interés e incuria de las autoridades que dirigen el país para brindar apoyos a la población en general en este momento de crisis.

Académico 6 Región del Bío Bío: «Me preocupa nuevamente la falta de nuestra clase política frente a los problemas sociales, que ya son históricos en nuestro país, son evidentes y una indiferencia total, que no se materializa en leyes, no se materializa en ninguna práctica en apoyo a la ciudadanía real».

## 5. Discusión

El objetivo de este estudio fue conocer las concepciones de los formadores de profesores que imparten pedagogía, pertenecientes a distintas regiones de la macrozona centro-sur de Chile, a partir del contexto de pandemia. En general, los académicos de las distintas regiones comparten las mismas ideas frente a este nuevo contexto, por lo que el impacto de esta modalidad ha sido transversal en las diversas regiones.

El aspecto emocional es uno de los elementos que ha sufrido cambios durante esta crisis sanitaria afectando tanto a estudiantes como a docentes y ha sido mencionado por los participantes de todas las regiones. Por una parte, se cuenta con la escasa interacción con el estudiantado, y por otra, las constantes preocupaciones sobre la situación que están viviendo los otros. Por consiguiente, se demuestra con mayor fuerza el lado humano y más cercano de los formadores de profesores chilenos a través de la empatía hacia el alumnado. Estas emociones los llevan a desarrollar con intensidad y sacrificio el quehacer pedagógico en la enseñanza superior. Diversos estudios sobre la temática mencionan que la COVID-19 ha provocado trauma, depresión y ansiedad en el profesorado, pero han sido conscientes de su valiosa labor a pesar de las inseguridades que esto ocasione (Casimiro Urcos *et al.*, 2020; Sheikh *et al.*, 2020; Talidong & Toquero, 2020).

La nueva modalidad educativa ha generado preocupaciones en los formadores de profesores de las distintas regiones, puesto que se requiere de una serie de recursos que la mayoría del estudiantado no posee. Dicha cuestión dificulta el desarrollo del accionar educativo en las modalidades sincrónica y asincrónica. Los formadores de profesores de las regiones en estudio en ocasiones demostraron emociones de frustración no solo por esta manera de efectuar la docencia, sino por factores externos que impactan directamente en la enseñanza universitaria. Uno de ellos son las limitaciones económicas presentadas por el estudiantado que no posibilitan la conectividad a internet y la obtención de dispositivos tecnológicos. Ante ello, los formadores de profesores desafían estos nuevos escenarios apoyándose en distintos medios digitales para realizar procesos formativos (Henriksen *et al.*, 2020).

El tránsito de la enseñanza presencial a una modalidad a distancia producto de la pandemia, ha sido un proceso complicado que tuvieron que afrontar los formadores de profesores. La actual situación junto con el estallido social ocurrido en octubre del 2019 había provocado estrés laboral percibido en la mayoría de los formadores de profesores chilenos. En este momento, no solo tienen que estar pendientes de sus cuestiones laborales, sino que deben apoyar directamente las actividades familiares. Algunos estudios afirman que durante esta crisis mundial existió un aumento del estrés psicológico, síntomas vocales o trastornos de la voz y desgaste profesional en los docentes, específicamente en las mujeres (Besser *et al.*, 2020; Oros *et al.*, 2020).

La pandemia COVID-19 ha planteado múltiples desafíos para los formadores de profesores, como continuar con una educación a distancia, reinventarse y readaptar los procesos educativos que estaban planificados con el fin de llevarse a cabo de forma presencial (Nuere & De Miguel, 2020), mantener los vínculos emocionales e interacciones con el estudiantado, y la preparación en el uso de medios tecnológicos. Asimismo, esta nueva modalidad demanda una atención más personalizada del alumnado a través de recursos virtuales, cuestión que no es fácil, dado que una gran cantidad de estudiantes se han visto afectados de diversas maneras, lo que ha ocasionado un incremento de la exclusión y marginación (Ordorika, 2020). Por lo tanto, se requiere un liderazgo académico con estabilidad emocional que haga frente a la actual crisis (Fernández & Shaw, 2020). Finalmente, las autoridades universitarias deben implementar políticas educativas que permitan mitigar la deserción estudiantil, pues los docentes están realizando sacrificios personales en el cumplimiento de su quehacer pedagógico.

## 6. Conclusiones

El análisis comparativo realizado demuestra que las concepciones de los formadores de profesores de cada una de las regiones participantes del estudio son muy similares, sin embargo, solo en el eje desafíos en el quehacer docente, un formador de profesores de la Región del Ñuble no exteriorizó dificultades frente a la modalidad virtual en la pandemia, de esto, se podría interpretar que un reducido sector de los formadores de profesores sí se encontraban preparados para enfrentar este nuevo contexto, lo que podría explicarse por una previa preparación sobre la modalidad de educación a distancia en sus procesos formativos.

Otro aspecto a destacar es que todos los formadores de profesores participantes han manifestado preocupación por los cambios transitados desde el estallido social, vivido intensamente en todas las regiones del país, lo cual se agudizó con el inicio y desarrollo

de la pandemia. En este contexto, no es posible analizar el caso chileno sin comprender el cuestionamiento a la legitimidad que ha recibido el actual gobierno por su actuar en el estallido social de octubre 2019 ante lo cual la ciudadanía se alzó en protesta contra la desigualdad en distintos ejes, situación que se ha mantenido e incluso acrecentado en la pandemia lo que se refleja en la desigualdad social y la precarización laboral (Ramírez-Pereira *et al.*, in press).

Esta cuestión social ha posibilitado el desarrollo de una mayor empatía hacia el estudiantado universitario, donde a modo general para los formadores de profesores de la macrozona centro-sur de Chile, las preocupaciones y tensiones han aumentado con la nueva modalidad de enseñanza a distancia, por lo que se requiere la creación de nuevos sistemas de gestión del aprendizaje (Alturise, 2020). Por lo tanto, son diversas las limitaciones y desafíos que se deben enfrentar para garantizar la calidad en la formación de los nuevos docentes chilenos.

Por otro lado, en la educación superior de América Latina se han efectuado diversas transformaciones producto de las diferentes tendencias mundiales (Gaete Quezada, 2021) donde Chile no ha sido la excepción, dado que las exigencias por mantener la calidad son evidentes día con día. A pesar de existir un contexto de desigualdad y desvalorización docente, los formadores de profesores realizan un rol determinante en la formación de los nuevos docentes chilenos. No obstante, la nueva modalidad educativa ha generado tensiones, aumentado las brechas y precarizado el quehacer pedagógico.

Con todo lo anterior, es importante desarrollar un plan de acción para prevenir, predecir y afrontar la pandemia en la cual no solo participen las instituciones de educación superior, sino también el gobierno, asociaciones y empresas con un plan sostenible y viable que permita afrontar la crisis, realizando planes y políticas de colaboración que posibiliten mejorar cuestiones como el acceso y aumento de la banda ancha de internet, el despliegue de servidores que manejen millones de estudiantes y profesores simultáneamente, de la misma forma que se hace necesaria mayor colaboración internacional entre universidades para así liberar recursos de aprendizaje de calidad para todos y así ahorrar tiempo como costo (Burgos *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, se sugiere reflexionar sobre las estrategias de afrontamiento y la salud mental de los formadores de profesores y también de los estudiantes (Amaral-Prado *et al.*, 2020). Ya se ha demostrado que en este último grupo se evidencia que quienes tienen mayores niveles de ansiedad, expresan más emociones negativas y se perciben a sí mismos con menos autoeficacia académica, cuestión que es relevante de analizar dado que, si sumamos una serie de acontecimientos críticos posibles de ser vividos en esta época, como por ejemplo la muerte de familiares o personas cercanas por COVID-19, la salud mental se ve seriamente amenazada (Alemany-Arrebola *et al.*, 2020).

Es importante destacar que en futuros estudios surge la necesidad de profundizar en los efectos y las oportunidades que ha significado el desarrollo de la COVID-19 en la educación superior, todo lo cual permitirá el abordaje de mejoras en la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas para mejorar nuestra eficacia educativa y de esta manera avanzar en la formación de profesores. Además, se considera importante proseguir estudios sobre los formadores de profesores, actores principales en la formación inicial docente que cumplen un rol determinante en el sistema educativo.

Finalmente, emerge la necesidad de que las políticas educativas desplieguen diversos protocolos para situaciones de crisis y emergencias sanitarias, las cuales contemplen los efectos emocionales que afectan a las poblaciones.

## 7. Referencias

- Alemanya-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J. & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.570017
- Alturise, F. (2020). Difficulties in teaching online with blackboard learn effects of the COVID-19 pandemic in the western branch colleges of qassim university. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(5), 74-81. doi:10.14569/IJACSA.2020.0110512
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 3(4), 75-88.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1(1), 159-179.
- Amaral-Prado, H. M., Borghi, F., Mello, T. M. V. F. & Grassi-Kassisse, D. M. (2020). The impact of confinement in the psychosocial behaviour due COVID-19 among members of a brazilian university. *International Journal of Social Psychiatry*. doi: 10.1177/0020764020971318
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*. doi: 10.1016/j.jvoice.2020.05.028
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2020). *Panel de visualización de la evolución diaria de casos confirmados de coronavirus en Chile y sus regiones. Casos confirmados, fallecidos y recuperados. Mapas y Gráficos de actualización diaria, elaborados por BCN en base a datos oficiales. Fuente Ministerio de Salud*. <https://www.bcn.cl/siit/actualidad-territorial/covid-19-en-chile-y-regiones/>
- Bruinen de Bruin, Y., Lequarre, A-S., McCourt, J., Clevestig, P., Pigazzani, F., Zare Jeddi, M., Colosio, C. & Goulart, M. (2020). Initial impacts of global risk mitigation measures taken during the combatting of the COVID19 pandemic. *Anatomical Science International*, 128, 1-8. [104773]. doi:10.1016/j.ssci.2020.104773
- Burgos, D., Tlili, A. & Tabacco, A. (2021). Education in a crisis context: Summary, insight and future. In. D. Burgos, A. Tlili, & A. Tabacco. *Radical solutions for education in a crisis context. COVID-19 has an opportunity for global learning*. (pp 3-10). Springer.
- Burns, R. (2020). A COVID-19 panacea in digital technologies? challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 246-249. doi: 10.1177/2F2043820620930832

- Casimiro Urcos, W. H., Casimiro Urcos, C. N., Barbachán Ruales, E. A. & Casimiro Urcos, J. F. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 7), 453-464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>
- CEPAL. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales. *Informe Especial Covid-19*, (1), 1-15. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264\\_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Clunes Clunes, R. (2020). Pandemia Covid-19 en Chile. *Questión*, 1(mayo), e323. doi: 10.24215/16696581e323
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial), 49-69. doi:10.4067/S0718-07052014000200004
- Cornejo Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial), 239-256. doi: 10.4067/S0718-07052014000200014
- Czeisler, M. É., Tynan, M. A., Howard, M. E., Honeycutt, S., Fulmer, E. B., Kidder, D. P., Robbins, R., Barger, L.K., Facer-Childs, E.R., Baldwin, G., Rajaratnam, S.M.W. & Czeisler, C. A. (2020). Public attitudes, behaviors, and beliefs related to COVID-19, stay-at-home orders, nonessential business closures, and public health guidance - United States, New York city, and Los Angeles, may 5-12. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(24), 751-758. doi: 10.15585/mmwr.mm6924e1
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa
- Fernández, A.A. & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. doi: 10.1002/jls.21684
- Fong S.J., Dey N. & Chaki J. (2021) *An Introduction to COVID-19. In: Artificial Intelligence for Coronavirus Outbreak*. Springer. doi: 10.1007/978-981-15-5936-5\_1
- Gaete Quezada, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 63-88. doi: 10.5944/reec.37.2021.27884
- Gajardo-Asbún, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. doi: 10.33010/ie\_rie\_rediech.v10i18.217
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., Salas, G. y Alaluf, L. (2020). El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Revista Electrónica Educare*, 24 (Suplemento), 1-4. doi: 10.15359/ree.24-s.14

- Gallegos, M., Zalaquett, C., Luna Sánchez, S. E., Mazo-Zea, R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo, J.C., Portillo, N., Torres Fernández, I., Urzúa, A., Morgan Consoli, M., Polanco, F.A., Florez, A.M. y Lopes Miranda, R. (2020). Cómo afrontar la pandemia del coronavirus (COVID-19) en las Américas: Recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1), e1304. doi: 10.30849/ripijp.v54i1.1304
- Güell, P. (2019). El estallido social de Chile: piezas para un rompecabezas. *Mensaje*, (685), 10-15. <https://www.mensaje.cl/edicion-impres/mensaje-685/el-estallido-social-de-chile-piezas-para-un-rompecabezas/>
- Henriksen, D., Creely, E. & Henderson, M. (2020). Folk Pedagogies for Teacher Transitions: Approaches to Synchronous Online Learning in the Wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216179/>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)
- Hofer, R. P. (2020). Chile: Rebelión contra el Estado subsidiario. *Trimestre Económico*, 87(346), 333-365. doi: 10.20430/ETE.V87I346.1055
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência y Saúde Coletiva*, 25(Suppl. 1), 2447-2456. doi:10.1590/1413-81232020256.1.10472020
- Koehler, A. A., Newby, T. J. & Besser, E. D. (2016). In the eye of the beholder: using student narratives to explore memorable teachers. *Educational Review*, 1911(May). doi: 10.1080/00131911.2016.1176011
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lei, S., Jiang, F., Su, W., Chen, C., Chen, J., Mei, W., Zhan, L.Y., Jia, Y., Zhang, L., Liu, D., Xia, Z.Y. & Xia, Z. (2020). Clinical characteristics and outcomes of patients undergoing surgeries during the incubation period of COVID-19 infection. *EClinicalMedicine*, 21, 100331. doi:10.1016/j.eclinm.2020.100331
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour and Professional Development of Teachers Educators*. Sense Publishers.
- Mineduc. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Básica*. MINEDUC <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicakdos.pdf>
- Morrow, J. A. (2020). Alone together: Finding solidarity in a time of social distance. *Space and Culture*, 23(3), 315-319. <https://doi:10.1177/1206331220938643>
- Mulla, Z. D., Osland-Paton, V., Rodriguez, M. A., Vazquez, E. & Kupesic Plavsic, S. (2020). Novel coronavirus, novel faculty development programs: Rapid transition to eLearning during the pandemic. *Journal of Perinatal Medicine*, 48(5), 446-449. doi:10.1515/jpm-2020-0197

- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. doi:10.4067/S0718-73782020000100011
- Nariman, D. (2021). Impact of the Interactive e-Learning Instructions on Effectiveness of a Programming Course. In: Barolli L., Poniszewska-Maranda A., Enokido T. (eds) *Complex, Intelligent and Software Intensive Systems. CISIS 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1194. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-50454-0\_61
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M. & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185-193. doi: 10.1016/j.ijssu.2020.04.018
- Nuere, S. & de Miguel, L. (2020) The Digital/Technological Connection with COVID-19: An Unprecedented Challenge in University Teaching. *Technology, Knowledge and Learning* (2020). <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09454-6>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>
- Oros, L., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana De Psicología*, 54(3), e1421. doi:10.30849/ripijp.v54i3.1421
- Peng, M. (2020). Outbreak of COVID-19: An emerging global pandemic threat. *Biomedicine and Pharmacotherapy*, 129, 110499. doi:10.1016/j.biopha.2020.110499
- Phillipson, J., Gorton, M., Turner, R., Shucksmith, M., Aitken-McDermott, K., Areal, F., Cowie, P., Hubbard, C., Maioli, S., McAreavey, R., Souza-Monteiro, D., Newbery, R., Panzone, L., Rowe, F. & Shortall, S. (2020). The COVID-19 pandemic and its implications for rural economies. *Sustainability*, 12(10), 1-9. doi: 10.3390/su12103973
- Porta, L., Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15-36.
- Quintana Avello, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Quiroz Reyes, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>
- Ramírez-Pereira, M., Pérez Abarca, R. y Machuca-Contreras, F. (in press). Políticas públicas de promoción de salud en el contexto del covid-19, en Chile, una aproximación desde el análisis. *Global Health Promotion*. doi:10.1177/1757975920978311

- Rodríguez Osiac, L., Egaña Rojas, D., Gálvez Espinoza, P., Navarro-Rosenblatt, D., Araya B, M., Carroza, M. B. y Baginsky G, C. (2020). Evitemos la inseguridad alimentaria en tiempos de COVID-19 en Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 47(3), 347-349. doi: 10.4067/S0717-75182020000300347
- Russell, T., Fuentealba, R. y Hirmas, C. (2016). *Formador de formadores: Descubriendo la propia voz a través del Self-Study, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. OEI, Chile.
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404
- Salas, G., Urzúa, A., Larraín, A., Zúñiga, C., Cornejo, M., Sisto, V., Zambrano Constanzo, A., Urra, M., Polanco-Carrasco, R., Caqueo-Urizar, A., Pérez-Salas, C. P., Acuña Mercier, P. y Kühne, W. (2019). Manifiesto por la Psicología en Chile: A propósito de la revuelta del 18 de Octubre 2019. *Terapia Psicológica*, 37(3), 317-326. doi: 10.4067/S0718-48082019000300317
- Sarasa, M.C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 3(4), 167-182
- Scholten, H., Quezada-Scholz, V.E, Salas, G., Barria-Asenjo, NA., Molina, R., García, JE, Juliá Jorquera, MT, Marinero Heredia, A., Zambrano, A., Gómez Muzzio, E., Cheroni Felitto, A., Caycho-Rodriguez, T., Reyes Gallardo, T., Pinochet Mendoza, N., Binde, PJ, Uribe Muñoz, JE, Rojas Jara, C., Bernal Estupiñan, JA. y Somarriva, F. (2020). Enfoque psicológico de COVID-19: una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana De Psicología*, 54(1), e1287. doi: 10.30849/ripijp.v54i1.1287
- Sheikh, M. K., Chaudahry, N. & Ghogare, A. (2020). Depression in teachers due to cyberbullying who are working in covid-19 pandemic: A cross-sectional study. *International Journal of Current Research and Review*, 12(20), 98-102. <http://dx.doi.org/10.31782/IJCRR.2020.122015>
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3),195-212.
- Talidong, K. J. B. & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 1–7. doi: 10.1080/15325024.2020.1759225
- UNESCO IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos el día después*, 57. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>



- Valdés Vera, M. y Turra Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32. Doi: 10.4067/S0719-26812017000200023
- Zhou, F., Yu, T., Du, R., Fan, G., Liu, Y., Liu, Z., Xiang, J., Wang, Y., Song, B., Gu, X., Guan, L., Wei, Y., Liu, H., Wu, X., Xu, J., Tu, S, Zhang, X., Chen, H. & Cao, B. (2020). Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: A retrospective cohort study. *The Lancet*, 395(10229), 1054-1062. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30566-3
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J. Zhao, X., Huang, B., Shi, W., Lu, R., Niu, P., Zhan, F., Ma, X., Wang, D., Xu, W., Wu, G., Gao, G., Tan, W. & China Novel Coronavirus Investigating and Research Team. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in china, 2019. *New England Journal of Medicine*, 382(8), 727-733. [https:// doi:10.1056/NEJMoa2001017](https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017)

## 4



## *Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena*

*Teaching history in times of pandemic:  
a case study in a Chilean school*

**Jesús Marolla Gajardo\***; **Marta María Salazar\*\***;  
**Alexandro Maya\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28996

Recibido: **29 de noviembre de 2020**

Aceptado: **24 de febrero de 2021**

---

\* **JESÚS MAROLLA GAJARDO**: Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (UMCE). Profesor e investigador en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile (UMCE). **Datos de contacto**: E-mail: [jesus.marolla@umce.cl](mailto:jesus.marolla@umce.cl). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

\* **MARTA MARÍA SALAZAR**: Doctoranda en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Máster Universitario en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile. Becaria Programa de Doctorado en el extranjero Becas-Chile ANID. **Datos de contacto**: E-mail: [martamaria.salazar@e-campus.uab.cat](mailto:martamaria.salazar@e-campus.uab.cat). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3246-3304>

\*\*\* **ALEXANDRO MAYA**: Doctorando en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Máster Universitario en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile. Becario Programa de Doctorado en el extranjero Becas-Chile ANID. **Datos de contacto**: E-mail: [alexandroleonel.maya@e-campus.uab.cat](mailto:alexandroleonel.maya@e-campus.uab.cat). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4891-531X>

## **Resumen**

La investigación desarrollada tiene por objetivo identificar y conocer las principales ventajas y desafíos para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en el contexto de la pandemia por COVID-19. Además de reconocer los espacios de trabajo que permiten al profesorado desarrollar la empatía histórica y la enseñanza de la ciudadanía participativa a través de este nuevo contexto escolar. Mediante el estudio de caso de un grupo de docentes pertenecientes a un centro educativo de la Región Metropolitana de Chile, hemos podido recoger las percepciones, emociones, sentimientos y miradas del profesorado de historia y ciencias sociales sobre cómo desarrollan su práctica educativa en un escenario de pandemia. La metodología seguida es de tipo cualitativa bajo un diseño de estudio de casos. Los resultados destacan la interrelación que se genera, entre la complejidad que implica realizar docencia durante la pandemia en un contexto de desigualdades sociales y económicas propias del centro educativo investigado. Entre las principales conclusiones se destacan los esfuerzos realizados por el profesorado para generar innovación educativa en el complejo contexto de pandemia, en donde se inserta la escuela y todas las problemáticas sociales que se presentan. En este escenario el profesorado ha encontrado los espacios y ha planteado nuevas perspectivas de enseñanza que promueven la empatía histórica y la educación para la ciudadanía en los estudiantes.

*Palabras clave:* práctica pedagógica; innovación pedagógica; Desigualdad social; Enseñanzas a distancia; caso de estudio.

## **Abstract**

The carried out research aims to identify and understand the main advantages and challenges for history and social sciences teaching in the context of the COVID-19 pandemic. Furthermore, this study recognizes the work spaces that allow teachers to develop historical empathy and the teaching of participatory citizenship through this new school context. This is done through a case study of a group of teachers who belong to an educational centre in the Metropolitan Region of Chile; we have been able to collect the perceptions, emotions, feelings and views of history and social sciences teachers on how they develop their educational practice in a setting of pandemic. The methodology followed is of qualitative nature under a case study design. The results stand out concerning the interrelation that is generated. On the one hand, it interrelates in the complexity that teaching during the pandemic implies with the context of inequalities that the school faces highlighting the efforts of educational innovation to generate significant learning for and the students. Amongst the main conclusions there are the efforts made by teachers to generate educational innovation in the complex context of the pandemic, where the school and all the social problems that arise are inserted. Teachers have found the spaces and raised new perspectives of teaching that promote historical empathy and education for citizenship in students.

*Keywords:* pedagogical practice; pedagogical innovation; Social inequality; Teachings to distance; case study.

## 1. Introducción

El desarrollo de esta investigación se basa en la problemática de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la identificación de dificultades y desafíos que ha enfrentado el profesorado en medio de un contexto sanitario complejo.

Los objetivos planteados para la presente investigación están en relación a identificar y conocer las principales ventajas y dificultades de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia, además de reconocer los espacios que permiten el trabajo con la empatía histórica y la enseñanza para la ciudadanía. Por último, analizar los discursos del profesorado, considerando procesos de enseñanza y aprendizaje y el tratamiento de los contenidos curriculares planificados para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en un contexto de pandemia.

Mediante el paradigma de investigación cualitativo y exploratorio, se desarrolló un estudio de caso, que contempló la participación del equipo de docentes de historia y ciencias sociales, de un centro educativo que pertenece a una red de liceos con orientación cristiana, focalizado en atender a estudiantes de escasos recursos de la Región Metropolitana de Chile.

El escrito se estructura a través de los siguientes apartados: marco teórico donde presentamos las principales teorías y conceptos que guiaron este trabajo en relación a la empatía histórica y la educación para la ciudadanía. Posteriormente, se presenta el diseño de la investigación a partir de un enfoque cualitativo y exploratorio. El siguiente apartado describe el contexto educativo y los participantes de la investigación. A continuación, se encuentra la discusión de los resultados y por último el apartado destinado a las conclusiones, en donde se plantean reflexiones y desafíos para quien desee enseñar en un contexto de pandemia.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Empatía y la enseñanza de la historia y ciencias sociales

La empatía histórica se ha conceptualizado desde diferentes disciplinas, tales como la psicología, la filosofía, la historia, la sociología, entre otras que plantean sus propios marcos teóricos (Eisenberg y Strayer, 1992). Uno de los conceptos más usados de manera convencional, se basa en lo que plantea Fernández-Pinto *et al.* (2008) citando a Freud, quien refiere que la empatía desempeña un aspecto fundamental de nuestra comprensión sobre lo que es extraño a nuestro yo en relación con otras personas.

Etxebarria (2008) y Hoffman (2002) coinciden en promover en el estudiantado, empatía hacia los problemas sociales relevantes y las personas marginadas por el sistema y la sociedad, como las mujeres, los pobres, los oprimidos, los marginados, los discapacitados, y los migrantes, entre otros.

Yuste Munté (2017) agrega que, dentro del desarrollo de la empatía, se deben considerar algunos procesos que pueden resultar perjudiciales. Entre ellos, Hoffman (2002) afirma que la sobre estimulación empática, puede provocar que la persona que observa pueda sentir tan propia la angustia y los sentimientos desde la otredad, optando por alejarse de las perspectivas empáticas. Etxebarria (2008) plantea que la familiaridad y la semejanza pueden producir «sesgos empáticos», así de igual manera que Hoffman (2002, p. 80), se relaciona la cercanía de la persona o la situación que observa, con un mayor o menor grado de empatía.

En relación a ello, se puede originar un proceso de fragilidad empática, debido a prejuicios étnicos, culturales, ideológicos, marginándose del proceso de empatía frente a una población en particular (Yuste Munté, 2017). Como dice Goleman (2006), el desarrollo de la empatía se debe relacionar con capacidades personales como la inteligencia social, la interpersonal y la intrapersonal.

Reconocemos, en este sentido, que, tanto por la conceptualización teórica, como por las perspectivas de las diferentes disciplinas, existen distintos tipos de empatía: emocional, cognitiva, comunicativa, social e histórica (Eisenberg y Strayer, 1992; Gehlbach *et al.*, 2012; Goleman, 2006; Hoffman, 2002; Scott, 2009; Yuste Munté, 2017). Para fines del estudio realizado, solo comentaremos la empatía social e histórica.

Segal *et al.* (2011) plantean que la empatía social es el entendimiento sobre la otredad desde el lugar de aquellos y aquellas que viven situaciones de desigualdad. El proceso empático debe promover la capacidad de emprender acciones que consigan cambios ante las desigualdades. Segal *et al.* (2011) coincide con Totten y Pedersen (2013) afirmando que la empatía social debe orientarse a la ayuda del otro y la otra, a fin de que desde el desarrollo de la empatía se pueda participar en cambios sociales hacia la justicia social. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales, puede contribuir al desarrollo de la empatía social en aspectos como la participación y la ciudadanía, y en la conformación de una sociedad democrática.

De manera similar, la empatía histórica, como define Levstik y Barton (2005) y Yuste Munté, (2017) es la capacidad de posicionarse en el lugar de ciertos personajes del pasado. Para los autores, la empatía se desarrolla con perspectivas que deben comprender posicionamientos de las personas en el pasado a fin de explicar sus acciones.

La combinación del pensamiento crítico con la empatía histórica implica posicionarse, comprender y explicar las acciones que las personas han realizado en el pasado (Yuste Munté, 2017). Tanto Berti *et al.* (2009) como Domínguez-Castillo (1993), afirman que el desarrollo de la empatía histórica se relaciona con habilidades de comprensión empáticas, su manera de ver el mundo, sus creencias, concepciones, entre otros aspectos. Cabe considerar, siguiendo a Bartelds *et al.*, (2020) que la empatía histórica y la comprensión de las acciones de las personas del pasado, se encuentran influenciadas por los propios sentimientos y perspectivas.

Como dice Levstik y Barton (2005), definir el contexto frente a nuestras propias creencias es el proceso de mayor complejidad para desarrollar un proceso de empatía histórica. Así, la competencia de empatía nos ayuda a comprender las perspectivas que han trascendido en la humanidad a través del tiempo y el espacio (von Heyking, 2004). No obstante, conviene considerar como plantea Jenkins y Martín (2009) que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, accedemos a las personas del pasado a través de una interpretación que realizó un historiador/a en un momento y contexto determinado. Por lo que se debe, primero, generar empatía con quien escriba la obra, para luego intentar acceder a las concepciones, creencias y posiciones de las personas.

Ennis (2015) afirma que el considerar los puntos de vista de la otredad, así como la sensibilidad ante su sentir, representa una habilidad relacionada con el pensamiento crítico (Bartelds *et al.*, 2020). Costa y Kallick (2000), agregan que, considerando que la escuela es uno de los principales agentes socializadores, aquí radica la importancia de la formación de las personas tanto desde y para el desarrollo del pensamiento crítico, como en el desarrollo de la empatía, la solidaridad, y la participación.

Como afirman Bartelds *et al.* (2020) y Levstik y Barton (2005), la empatía es uno de los rasgos que refleja el nivel de democracia de una comunidad. Evidenciado la capacidad que tenemos de reconocer nuestras perspectivas como las de otras personas. Rifkin (2010) afirma que: «la empatía es el alma de la democracia, cuanto más empática es una cultura, más democráticos son sus valores y sus instituciones de gobierno» (p. 159).

## 2.2. Ciudadanía desde la didáctica de las Ciencias Sociales

La importancia de la ciudadanía para Kymlicka y Norman (1997) se encuentra ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular, donde la estabilidad de la democracia moderna se relaciona directamente con las cualidades y actitudes de sus ciudadanos/as, ya que sin ellas las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.

Veugelers (2011) señala que La Educación para la Ciudadanía (EPC) afecta al desarrollo de la identidad del individuo. Su enseñanza tiene un rol socializador que influyen en el desarrollo de la identidad. Para este autor existen tres tipos de ciudadanía: en primer lugar «la ciudadanía de adaptación» que combina la disciplina y la implicación social, se centra en la transmisión de valores y en la regulación del comportamiento; «la individualizadora», que contempla la autonomía y la disciplina, se focaliza en el aprendizaje independiente y en el desarrollo del pensamiento crítico; y la «democrático-crítica» que incluye la autonomía y la implicación social mediante un aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico a través de la indagación y el diálogo.

Según Gómez (2008) la condición de ciudadano no puede ser entendida como la mera adquisición de un estatus legal. Es necesario desarrollar una conciencia y disposición para que los mecanismos legales no resulten insuficientes. Para este autor, existen dos perspectivas para abordar la educación para la ciudadanía: «la comunitarista», que implica básicamente la pertenencia a una comunidad y el compromiso activo con la misma, ya que se parte de la idea de que los miembros de la comunidad deben mantener valores comunes, intereses y obligaciones encaminadas a mantenerla. La ciudadanía va más allá que un mero estatus, se percibe como una actividad que debe ser practicada. La ciudadanía «individualista» es un estatus que confiere derechos a los individuos garantizándoles plena soberanía sobre sus vidas. La función de la instancia política consiste en proporcionar el espacio adecuado para que las y los ciudadanos ejerciten sus derechos, así como para proteger sus acciones.

Para Altamirano y Pagès (2018), la EPC debería desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar y decidir cómo resolver los problemas de su vida cotidiana y contribuir a la superación de los problemas sociales. Ello exige un cambio de concepción sobre la formación ciudadana. Para estos autores es imprescindible que el profesorado comprenda que los propósitos de la formación ciudadana no deben circunscribirse únicamente a la enseñanza de la institucionalidad política y la participación del estudiante en ella. Es necesario dirigirla hacia la educación de sujetos soberanos, capacitados para construir su propia ciudadanía en un marco democrático. Ambos autores dan cuenta que la formación académica del profesorado en Chile ha sido escasa, debido a que la formación ciudadana no está presente en las mallas curriculares de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en las diversas universidades. La falta de preparación académica en el profesorado de historia y geografía es refrendada por los hallazgos de la investigación efectuada por Mardones *et al.* (2019), la cual concluye que el profesorado carece de formación en contenidos y didáctica para enseñar las temáticas ciudadanas.

García (2017) señala que la implementación del nuevo modelo formativo de «Educación Ciudadana» en Chile ha presentado dificultades y no ha tenido el impacto esperado, siendo la creciente marginación de las y los jóvenes de los espacios tradicionales de participación ciudadana el signo más evidente de ello. Plantea que el contexto en el que se ha impulsado la educación para la ciudadanía democrática corresponde a la profunda crisis de representatividad y legitimidad del sistema democrático. Se le solicita al profesorado implementar un modelo educativo orientado a validar un sistema democrático cada vez menos valorado por la ciudadanía, y más distante de sus intereses concretos y cotidianos.

Pagès y Santisteban (2007) agregan que la formación cívica-política es una competencia de primer nivel. Esto se evidencia con las investigaciones que han abordado: Los conocimientos, habilidades y actitudes; los cambios producidos en la concepción de educación cívica y la proliferación de encuentros que abordan estas temáticas. Para Santisteban y Pagès (2009) el concepto de democracia es entendido como una realidad inacabada que necesita ser perfeccionada permanentemente. Las Ciencias Sociales como son la geografía, la economía, el derecho aportan elementos de análisis esenciales a la EPC. A modo de ejemplo, «La perspectiva histórica» permite la comprensión de los cambios en los sistemas políticos y la construcción de la democracia a lo largo del tiempo.

### 3. Metodología: Paradigma y diseño de estudio

Atendiendo a la contingencia y urgencia de la instalación de investigaciones en torno a los cambios educativos motivo de la pandemia COVID-19, consideramos el paradigma de investigación cualitativo y exploratorio (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2014; Simons, 2009; Stake, 2013). Tal paradigma es útil ya que nos enfocaremos en el trabajo del profesorado que ha estado silenciado, considerando sus problemas emergentes y las acciones socioeducativas que se han llevado a cabo.

Siguiendo a Bisquerra y Alzina (2004), el paradigma cualitativo ofrece las siguientes ventajas: a) trabajo holístico, donde los problemas no ocurren de forma aislada; persigue comprender fenómenos y problemas propios de las prácticas; b) subjetiva, donde todas las problemáticas están interrelacionadas. Además, situamos la investigación en el campo transformador definido por Creswell (2014), ya que se enlazan aspectos políticos encausados hacia el cambio y la lucha frente a las vicisitudes de la enseñanza y el aprendizaje en contextos complejos.

Utilizamos un diseño de estudio de casos (Simons, 2009; Stake, 2013), considerando que el interés del estudio se sitúa en un fenómeno, una población y un colectivo específico. Latorre *et al.* (1994) define que este tipo de estudio otorga la posibilidad de contrastar los datos que se van obteniendo. Seguiremos la metodología de estudio exploratorio e interpretativo (Cohen *et al.*, 2013; Yin, 2009). Tales perspectivas nos son útiles ya que se enmarcan en estudios que no cuentan con marcos teóricos definidos, dando las posibilidades de construir categorías conceptuales que permitan examinar los contextos estudiados, aún más, considerando la irrupción de la pandemia en las prácticas educativas del profesorado. Cohen *et al.* (2013) agregan que el estudio de casos es útil considerando que el investigador tiene poco control sobre los sucesos en contextos actuales problemáticos.

Entre las ventajas que tienen los estudios de casos, siguiendo a Simons (2009) y Stake (2013), nos permiten descubrir hechos o procesos que otros métodos no considerarían,

otorga posibilidades para desvelar significados profundos, así como la toma de decisiones en cuanto problemas educativos. Pueden informar y colaborar en la comprensión de las realidades educativas complejas, propone la utilización de distintas técnicas de recogida y análisis de datos, y por último, se implica a las y los participantes y al investigador/a en un proceso de comprensión en torno a las prácticas.

Consideramos, de la misma manera, las limitaciones que presentan los estudios de casos (Cohen *et al.*, 2013; Latorre *et al.*, 1994; Simons, 2009; Stake, 2013), como la dificultad para procesar las cantidades de datos, la subjetividad de los y las participantes y la problemática de generalizar los resultados. Planteamos que los fines del estudio no son generalizables, sino que otorgan una imagen y un diagnóstico de un contexto específico y particular (Álvarez-Gayou, 2003) entregando la posibilidad de poder realizar futuros estudios comparados en contextos educativos similares.

El diseño seguido se ha compuesto de los planteamientos de Habermas (2007), Smyth (1989) y Wolcott (1994). Se siguieron tres fases: descripción, análisis e interpretación. La descripción trata del diagnóstico y la disgregación de los datos, el análisis sobre el establecimiento de los códigos y de los temas relevantes, por último, la interpretación de la lectura de los datos a la luz del marco teórico y las reflexiones en torno a los objetivos definidos en el estudio.

### 3.1. Contexto y participantes

Debido a que el estudio es de carácter exploratorio e inicial (Cohen *et al.*, 2013), se ha elegido el equipo de profesores y profesoras de historia y ciencias sociales de un centro educativo. El establecimiento es parte de una red de liceos con un eje cristiano y con foco en dar acceso a la educación a estudiantes de escasos recursos. Se han seleccionado cuatro profesores quienes componen la totalidad del Departamento de Historia y Geografía del Liceo seleccionado. La elección de los participantes siguió la estrategia de muestreo de carácter no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006) y no estratificado (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), en función de que se requiera que los y las participantes cumplan con determinadas condiciones adecuadas a los propósitos de investigación.

Según Ortega Sánchez (2017), los participantes han sido seleccionados por parte del investigador/a y no en función de una probabilidad aleatoria de elección, dando razón a criterios selectivos en función del grado de adecuación a los objetivos y categoría apriorísticas de análisis establecidas (Rodríguez-Gómez *et al.*, 1996). Se consideró la posibilidad de acceder y contactar al profesorado participante, sin pretender generalizar ni establecer representatividad, sino dando énfasis a la calidad de información que podían entregar. La tabla 1 resume algunos de los principales aspectos de los participantes:



Tabla 1.

Participantes del estudio.

Participantes	Años de experiencia	Años en el liceo
Vanesa	10	4
Carla	5	2
Fernanda	10	8
Marcelo	10	3

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Instrumentos y análisis

Se aplicaron entrevistas y análisis documental para cumplir con los objetivos del estudio. La entrevista semiestructurada y el grupo focal (Bisquerra y Alzina, 2004; Cohen *et al.*, 2013; Stake, 2013). Las entrevistas fueron construidas siguiendo los criterios de Álvarez-Gayou (2003) y Stake (2013). Las preguntas planteadas fueron validadas por expertos con el objetivo de verificar la factibilidad, claridad, tiempos y posibles problemas, para luego aplicar una prueba piloto con profesores integrantes del proyecto desde donde surge la investigación. Se siguieron las «dimensiones temáticas» y las «dimensiones dinámicas» para las entrevistas planteadas por Álvarez-Gayou (2003) y Kvale (1996), donde las primeras hacen referencia a las relaciones que deben tener las preguntas con las entrevistas, y la segunda con aquellas interacciones que se producen antes, durante y luego del proceso.

### 3.3. Criterios éticos

Los criterios éticos se han definido según el modelo democrático de las investigaciones (Simons, 2009). Se utilizó el consentimiento informado a cada participante, dando cuenta de los objetivos, finalidades, protección de datos, el uso que se dará a la información y el resguardo al anonimato y la integridad de cada uno. Se utilizaron, de igual manera, los criterios de confidencialidad, negociación y accesibilidad. La confidencialidad ayuda a garantizar la confianza y las condiciones necesarias para el estudio y la recolección de datos. La negociación ayuda en poner en conocimiento público los datos, cuidando que estos no afecten a las personas. La accesibilidad, por último, colabora con la necesidad de comunicarse con públicos ajenos al estudio, entregando la posibilidad de que los y las participantes conozcan la información antes de ser publicada, a fin de que puedan manifestar correcciones, supresiones y otros que crean que podrían afectar su integridad. Por último, los nombres que se utilizan y bajo los cuales se describen a los y las participantes son seudónimos y no se relacionan de manera alguna a la realidad (Cohen *et al.*, 2013), resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de las personas que han participado en el estudio.

### 3.4. Objetivos de la investigación:

1. Identificar y conocer las principales ventajas y dificultades de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19.
2. Reconocer los espacios que permiten el trabajo con la empatía histórica y elementos de ciudadanía en un contexto de pandemia COVID-19.
3. Contrastar y analizar los discursos del profesorado, considerando procesos de enseñanza y aprendizaje y el tratamiento de los contenidos curriculares planificados para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19.

## 4. Resultados

Los participantes han manifestado distintas ideas en torno a la pandemia de COVID-19, y la planificación y ejecución de clases. De acuerdo con decisiones metodológicas y los temas que se han planteado en las entrevistas, organizamos la presentación de los resultados en tres apartados: a) enseñanza desde la empatía histórica, b) enseñanza para la ciudadanía y c) problemas y dificultades en tiempos de pandemia.

### 4.1. Empatía histórica

El departamento de historia investigado ha planteado la necesidad de desarrollar en el estudiantado, la habilidad de comprender el presente para entender el pasado, desarrollando sus propias propuestas e innovaciones al interior del centro educativo. Estas propuestas se han visto favorecidas con esta nueva modalidad de trabajo, el profesorado posee mayor libertad y tiempo para diseñar actividades que promuevan el desarrollo de la empatía histórica.

«[...] Queremos instalar en los chiquillos la habilidad de comprender que la historia no es solo estudiar el pasado, sino que es para entender el presente [sic], que les sirva como una herramienta y lo hemos trabajado como te digo de esa manera, de una manera libre, desde la perspectiva nuestra, ósea son instancias que nos nacieron a nosotros [...]» (Vanessa. Abril 2020).

La empatía histórica ha sido una propuesta trabajada por el departamento de historia del centro educativo, sin ser una imposición por parte del equipo directivo. Las y los docentes a través de conversaciones y acuerdos para mejorar la enseñanza de la historia y ciencias sociales acordaron trabajar e incorporar en cada una de sus clases, la empatía histórica.

«[...] Empatía, lo que más trabajamos es la empatía, que sea algo que el estudiante pueda relacionar con su situación en el presente, pero que también en el fondo sea valioso para la construcción del conocimiento que viene después[...]» (Fernanda. Abril 2020).

Carla refiere que las nuevas metodologías adoptadas han ido en el camino correcto de generar aprendizajes significativos. Se han adoptado estrategias que en contexto presencial y debido a la alta carga laboral y presiones de los equipos de gestión no se podían

llevar a cabo debido a que se privilegiaba la cobertura curricular y el tratamiento de contenidos:

«[...] está en el fondo de trabajar nuestra empatía histórica. ¿qué harías tú? ¿qué sientes con esto? ¿cómo lo ves en tu presente? si es que lo ves... esas preguntas que de pronto salen del ámbito netamente académico y que lo llevamos a planos más reflexivos, han tenido un impacto súper positivo porque ya no es la clase de Historia tradicional, donde les hablas de fechas, sino que si tiene relación con lo que pasa hoy día o con el estallido social o con la pandemia». (Carla, abril 2020).

Para el desarrollo de la empatía histórica, Vanesa menciona que lo primero que realizan es la creación de un contexto histórico, para que sus estudiantes puedan posicionarse desde un escenario común a la clase de historia. En cada sesión de trabajo «en línea» se plantea una pregunta o una actividad que fomenta el desarrollo de la empatía histórica.

«[...] Lo que hemos planteado es trabajar la empatía histórica, entonces en todas las clases, tratamos de hacer alguna pregunta o alguna actividad que logre que el estudiante empatice con el momento histórico que estamos trabajando y además de eso, si podemos hacer que ellos analicen desde el contenido, analicen la situación del mundo actual, que hagan una conexión, pero eso lo hemos hecho por una iniciativa propia [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Podemos afirmar a la luz de los comentarios de los participantes, que la empatía histórica está directamente ligada a la educación para la ciudadanía y la participación del estudiantado como seres conscientes de sus problemas, de sus contextos y las desigualdades, donde desde un proceso de enseñanza y de aprendizaje que posicione la significancia ante los problemas sociales, es posible promover la participación en la lucha por las transformaciones sociales que provocan las desigualdades.

#### **4.2. Enseñanza para la ciudadanía**

Esta metodología de trabajo que se basa en la empatía histórica es utilizada también en la clase correspondiente a «Formación Ciudadana» en donde la comprensión de los contenidos se relaciona con las experiencias vividas por los estudiantes, problematizando el entorno social, político y económico:

«[...] cuando planifico, cuando pienso en la clase, la pienso en los chicos, en las chicas. Y eso ha sido un cambio que ellos han notado, un contenido que es mucho más amigable, un contenido que es importante para ellos y lo sienten más cercano, lo sienten más real [...] Podemos comparar por ejemplo hoy día la discriminación o la segregación racial, extrapolar los temas, poder empatizar, poder criticar, destruir estos temas que nos han dicho históricamente. Entonces, esa es la nueva posibilidad que hemos tenido [...]» (Carla. Abril 2020).

Debido a la situación política, social y sanitaria, se han generado nuevas situaciones, interrogantes y necesidades de participación desde los estudiantes, lo que ha permitido que el profesorado recoja tales inquietudes y las vinculen de manera directa con las prácticas y contenidos que se trabajan en la clase de historia y ciencias sociales. Marcelo ha señalado que:

«[...] Los chiquillos se interesaban, querían participar, proponían temas, [...] estaban pensando en hacerse más conocedor de cosas técnicas, más prácticas para poder defenderse en esos temas, entonces ahí yo vi el despertar de los chiquillos [...]» (Marcelo. Abril 2020).

Marcelo incorpora elementos de la educación para la ciudadanía con la finalidad de desarrollar el despertar de la conciencia social, política y ciudadana de sus estudiantes. A través de actividades que vinculan la empatía con elementos de educación para la ciudadanía, el docente problematiza la enseñanza de las ciencias sociales y los posiciona como sujetos históricos responsable de su futuro.

«[...] Yo siempre le digo a mis estudiantes que ellos están viviendo tiempos históricos fundamentales. Que sus nietos les van a preguntar ¿oye tú qué hiciste para la pandemia? ¿qué hiciste para el movimiento social? ¿participaste? Entonces nos van a pedir cuenta [...]» (Marcelo, abril 2020).

El contexto sanitario, político y social generó nuevas posibilidades y necesidades tanto para el profesorado como estudiantes, evidenciando la ausencia de espacios de discusión, reflexión, diálogo, empatía y participación. Por último, Marcelo menciona la necesidad de instaurar una cultura participativa que democratice los espacios, comenzando por la clase de historia.

#### **4.3. Problemas y dificultades en contexto de pandemia COVID-19**

Por medio de las entrevistas realizadas al profesorado, se han podido detectar una serie de problemas y desafíos en este contexto de pandemia. Estos se enmarcan en dos aristas, uno enfocado en el ámbito personal y emocional y otro orientado hacia las problemáticas propias de la enseñanza de la historia y ciencias sociales en el contexto sanitario actual.

En primera instancia, se debe destacar el gran proceso que ha llevado el trabajar y pensar la enseñanza desde el contexto de pandemia para el profesorado. Carla afirma que ha sido: [...] un tiempo de mucho estrés, de mucho agobio, con mucha carga emocional, con una carga que de pronto tampoco es tan positiva, sino con mucha ansiedad, con pena, con rabia [...]» (Carla. Abril 2020). De ahí que la labor que han desempeñado los y las docentes sea destacable y valorable. Fernanda señala que en este contexto de teletrabajo compatibilizar los espacios ha sido un desafío y a la vez una problemática para el profesorado, teniendo una consecuencia directa en la salud emocional.

La incertidumbre de conducir la clase en un escenario desconocido ha tenido un impacto en el estado emocional del profesorado, quienes han manifestado sentirse agobiados y estresados por la presión que ha significado trabajar en esta modalidad. Para ello se han propuesto espacios de distensión que abarcan desde talleres ecológicos, deportivos, recreativos y la generación de espacios de conversación para gestionar las emociones. Esto no ha evitado las dificultades propias de la implementación del teletrabajo, generando tensiones entre los diferentes estamentos educativos.

Marcelo manifiesta que los problemas y dificultades se han centrado en torno al tema afectivo y de relaciones personales. En particular los roles de paternidad se han visto modificados debido al contexto sanitario, teniendo una incidencia directa en el bienestar emocional del docente. Vanesa menciona en su relato que el trabajo invadió los espacios de descanso a pesar de que la carga laboral no se ha visto aumentada. Si ha modificado los espacios de trabajo, sin poder diferenciar entre el hogar y la sala de clases.

«[...] Tengo una hija, y el tema afectivo, el tema de visitas, de verla, del contacto se ve limitado. Y esas cosas finalmente afectan, en el trabajo, entonces, creo que la compatibilidad, es muy difícil que se de, tener una sensación de que esta todo normal no. Es contrario, siento que todos los días uno, tiene labores nuevas que hacer, pero, todos los días uno sabe que finalmente esto no es normal, es una situación extrema [...]» (Marcelo. Abril 2020).

En relación con los problemas socioemocionales y materiales que han afectado al estudiantado, Carla identifica que una de las principales dificultades ha sido el contexto de vulnerabilidad en que trabaja. La escuela se ubica en un sector donde las y los niños poseen amplias carencias socioeconómicas. En efecto, ha tenido que asumir una labor «vigilante» ante las distintas violencias que podrían sufrir o sufren las y los niños.

Afirma que, en tales contextos, han tenido constancias de violencias de género, físicas y psicológicas. Como docente y en conjunto al equipo escolar, han prestado el apoyo necesario a tales situaciones, dejando los contenidos y temas marginados ante tales situaciones:

«[...] para muchos estudiantes es más peligroso estar dentro de su casa que estar afuera, entonces eso también fue una gran preocupación y por lo que también hemos tenido que estar súper alerta. En los departamentos de convivencia escolar los psicólogos del colegio han estado súper alertas sobre el presente, visitando a los niños también porque en un contexto súper complejo y súper violento en todo ámbito [...]» (Carla. Abril 2020).

Dentro de estos meses de trabajo, Fernanda ha podido dar cuenta de situaciones complejas por las cuales atraviesan los estudiantes, dificultades en su entorno familiar, problemas de violencia, fragilidad económica y la ausencia de redes de apoyo y contención socioemocional para el estudiantado.

«[...] se han tenido que lidiar con situaciones que son súper complejas, ha quedado en evidencia la forma en que viven nuestros estudiantes, desde el hacinamiento, la violencia, el tema del trabajo, entonces yo creo que ahí, esto viene a darnos cuenta de que eso siempre estuvo[...]» (Fernanda. Abril 2020).

Otra de las dificultades que ha señalado Vanesa, son las consecuencias que ha tenido el COVID-19 en el entorno familiar de las y los estudiantes, interfiriendo en el desarrollo y desempeño académico. Se ha generado una atmósfera de preocupación, ansiedad y dificultades de salud propias de la convivencia con el virus, lo que ha repercutido en el estudiantado:

«[...] Hay muchos niños que estaban haciendo sus tareas constantemente y que de repente mandaron un correo o un whatsapp, las mamás diciendo: *profesora no voy a mandar más tareas porque mi papá se contagió con covid y está grave* [cursiva propia] y después era: *tía, mi papá murió, después era tía mi mamá ahora está con covid, tía mi mamá murió* [sic] [cursiva propia]. Así han muerto muchos familiares de los niños del colegio, ha habido muchos niños contagiados, ellos no se han muerto, es un tema también tener covid, aparte de tener la enfermedad física que significa tener covid tiene una carga mental, el saber que alomejor te podís morir [sic] [...]» (Vanesa, abril 2020).

Con respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en este contexto la priorización curricular ha sido uno de los aspectos que ha ocupado la atención del profesorado. Compatibilizar la propuesta ministerial y la institucional ha sido un desafío para las y los docentes. A pesar de esto, Vanesa evidencia que muchos contenidos han sido priorizados sobre otros, promoviendo contenidos curriculares relacionados a la institucionalidad política, la historia factual, y eliminando aspectos culturales, sociales y de la vida cotidiana de sus estudiantes.

« [...] De ahí nos pasamos a Historia de Chile y ahí le dieron énfasis a la Independencia, porque de hecho hice tres clases que fueron solo de Independencia, hice una que eran los antecedentes de la Independencia, otra la formación de las juntas de gobierno y otra que me dejó agotadísima, que tuve que pasar toda la independencia en una clase, sí, así patria vieja, patria nueva, reconquista, todo en una clase [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Vanesa señala que la prioridad de los aprendizajes se ha centrado en las asignaturas de lenguaje y matemática, por sobre historia y ciencias naturales, esta preferencia institucional es asumida por los padres y apoderados.

«[...] Viendo las planillas de seguimiento de los niños, donde subimos las tareas que hacen y las que no, es que muchos cumplen más en lenguaje y matemática y de ahí después vienen las otras asignaturas, cumplen un poco más en historia, un poco más en ciencias y de ahí ya menos en todas las demás, pero en historia cumplen mucho menos que en lenguaje y matemática y tiene que ver porque los papás de repente priorizan: *Que ya po hagamos lenguaje y matemática que es como lo fundamental y para eso nos alcanzó el prepago y chao* [cursiva propia] [sic] [...]» (Vanesa, abril 2020).

Dentro de los principales desafíos que ha generado el escenario en el que se desenvuelve el profesorado es posible identificar en primer lugar problemas de conectividad del estudiantado:

«[...] los principales problemas que ellos han manifestado, por supuesto, es la conectividad. Tienes un gran porcentaje estudiantes que están muy interesados en su proceso educativo y que tienen esta barrera enorme, su extrema precariedad, no les permite ni siquiera tener un teléfono inteligente. Se hace muy complejo el tema de estar conectados [...] En un momento nos llegó la posibilidad de chip con Internet. Pero no había celulares para ponerles esos chips». (Carla, abril 2020).

Fernanda identifica el mayor de los desafíos: la motivación escolar, que ya era difícil en un contexto presencial ahora la situación se ha tornado crítica, ya que las y los estudiantes en su mayoría, no le encuentran sentido a estudiar: «[...] La motivación escolar, en la educación presencial es el desafío para el docente, entonces se ha agravado en este contexto que estamos ahora. Muchos chiquillos no le encuentran sentido, al estudiar en este contexto [...]» (Fernanda. Abril 2020).

Fernanda reconoce que estas dificultades siempre han estado presentes en el centro educativo, y hoy representan el mayor desafío para las y los docentes.

«[...] el tema no le es atractivo al estudiante, no le es interesante, el no lo va a hacer, porque él no lo ve como un aporte para su vida y nosotros tenemos que generar que él se de cuenta, que en el fondo es un aporte, entonces es complejo[...]» (Fernanda, abril 2020).

A pesar de estas dificultades, las y los docentes del centro educativo han diversificado las estrategias y formas para entregar los materiales y las actividades al estudiantado. Desde la utilización de redes sociales, la creación de material audiovisual y el uso de plataformas institucionales. Sin embargo, estos esfuerzos no han generado un impacto en el estudiantado, quienes están dispuestos a conectarse a las clases en línea, no obstante, no cuentan con herramientas digitales ni conectividad para ello, así como también la poca motivación para no desarrollar las actividades que requieren de un esfuerzo:

«[...] Entonces el problema de acceso al material es de casos bien puntuales, que están identificados. En el fondo lo que nosotros no hemos logrado es que el estudiante, una vez conocido el material se motive a realizarlo, voluntariamente, ¿me entiendes? [...]» (Fernanda. Abril 2020).

Finalmente, una dificultad latente se relaciona con la cobertura y el alcance que tienen los docentes con sus estudiantes, señalando que la conexión y participación de las y los estudiantes en las clases en línea, es mínima.

«[...] Uno prepara la clase, el material, todo pensando en todos sus estudiantes y estamos llegando a un porcentaje. Por ejemplo, en mis clases virtuales se conectan 50 niños de 3 cursos de 40, si tu sacas la cuenta, son 120, se conecta menos de la mitad y además de esos 50 niños que se conectan a la clase, que participan que están ahí, no todos realizan la actividades de vuelta como para poder darme cuenta si aprendieron o no. De los 50 recibo la mitad, 25 tareas y sería [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Este contexto de pandemia ha planteado desafíos al profesorado, incorporando dimensiones como la actitud de los padres y apoderados frente al proceso de aprendizaje, quienes por diversos motivos no han asumido un rol activo y responsable dentro del proceso.

«[...] Hay muchos apoderados que lo han dicho abiertamente, que ellos no son profesores de sus hijos, así que no aceptan que los niños estén trabajando en la casa, aunque uno les haga las clases online dicen que no importa que los niños pierdan el año, que es un año más y los tienen sin hacer nada [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Por último, reflejamos la red de conceptos que ha emergido del análisis con la aplicación Atlas.ti 8. Se puede notar, desde la reflexión, la relación que existe entre los principales temas y aspectos que se han destacado en los resultados. De esta manera, la imagen 1 resume la interrelación generada desde aspectos como la enseñanza desde la empatía histórica y la ciudadanía para la participación, así como su sentido desde el ejercicio de las prácticas del profesorado en el contexto de pandemia COVID-19. Se establecen tres dimensiones fundamentales para su análisis, la enseñanza de la empatía, la enseñanza de la ciudadanía y el contexto de desigualdad social en que se inserta la escuela participante del estudio. De ahí que la red demuestre las relaciones y, de esa manera, el esfuerzo realizado desde los y las profesoras por generar innovación y cambios en sus prácticas.

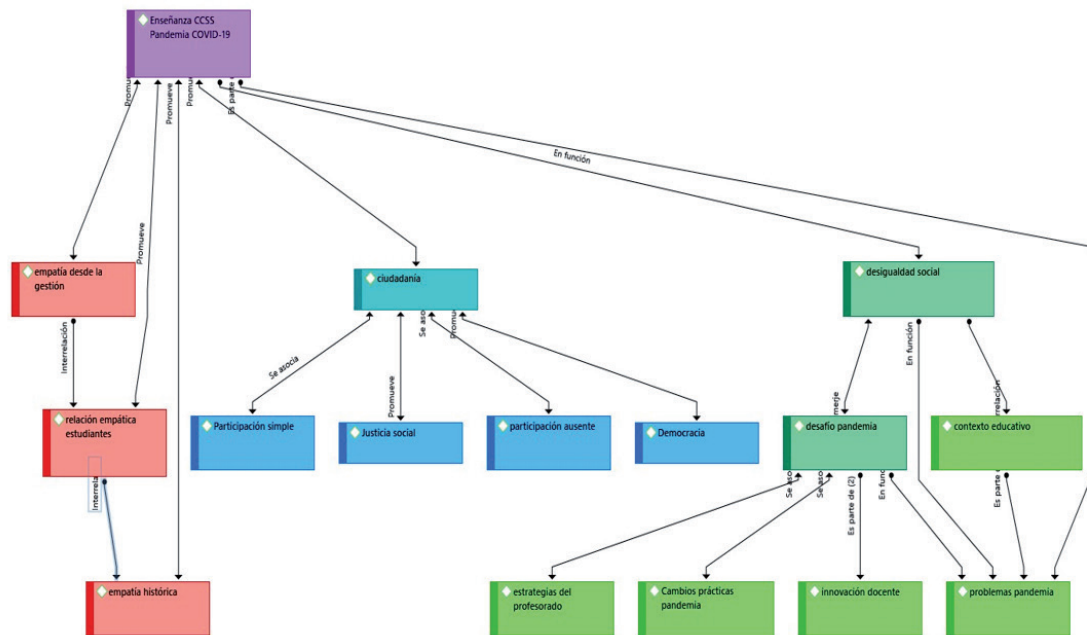


Imagen 1. Red de contenidos enseñanza de la historia en contexto de pandemia. Fuente: Elaboración propia con software Atlas.ti 8.

## 5. Discusión

En efecto, según los comentarios vistos, la labor del profesorado en pandemia se ha enfocado en visibilizar la otredad desde las sensibilidades del alumnado (Ennis, 2015). Esto se enmarca en las habilidades de empatía histórica que plantean Bartelds *et al.*, (2020) y Levstik y Barton (2005). El profesorado, considerando la lectura y la importancia que le asigna al contexto y los problemas relacionados a la desigualdad social de los y las estudiantes, reconocen el potencial socializador de la escuela con el fin de desarrollar aspectos como la empatía, la participación y la democracia.

Así, podemos asociar que para el trabajo de la empatía histórica es necesario posicionar las perspectivas desde la educación para la ciudadanía (Veugelers, 2011). Por parte del trabajo del profesorado se reconoce que al trabajar la empatía, se debe, necesariamente trabajar desde la formación para la ciudadanía, la democracia y el fomento de la participación (Rifkin, 2010).

Santisteban y Pagès (2009) y Segal *et al.* (2011) coinciden y reflejan el trabajo que ha realizado el profesorado desde el posicionamiento del pensamiento crítico y una enseñanza que sea significativa para los estudiantes en un contexto complejo y de desigualdades sociales. La educación para la ciudadanía y el desarrollo de la empatía histórica y social contribuyen, en palabras del profesorado, a una mayor comprensión de las problemáticas sociales, al respeto a los derechos humanos, las diversidades étnicas, de género, culturales, religiosas, entre otras. De igual manera, el posicionamiento de la justicia social por parte del profesorado en combinación al pensamiento crítico (Berti *et al.*, 2009), se enfoca en la construcción desde la participación de los y las estudiantes, de una sociedad más justa y democrática (Ross, 2012).



En este sentido, el trabajar para que la EPC sea una tarea fundamental a realizar desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, así como de manera transversal desde las distintas áreas. La estabilidad y mejora de la democracia, como menciona el profesorado participante, coincide con Kymlicka y Norman (1997), quienes afirman que la participación y las acciones de las personas son las que colaboran en que el sistema democrático vaya mejorando.

La educación para la ciudadanía no se concibe como una cátedra o contenido aparte, es una práctica que se enfoca en la significatividad y la reflexión sobre los problemas sociales del presente (Bartelds *et al.*, 2020; Veugelers, 2011). Hoffman (2002) agrega que la EPC colabora en la configuración de las identidades personales y colectivas, lo que coincide con los esfuerzos que realiza el profesorado participante en contexto de pandemia. Dentro de las características dotadas por el autor anterior a la EPC, podemos afirmar que las labores que realizan los y las docentes se relacionan a un tipo de ciudadanía democrático-crítica, ya que esta última se enfoca en el desarrollo de la autonomía y la implicación social con los problemas sociales y la búsqueda de soluciones.

Lo anterior tiene directa relación con lo que plantea Bartelds *et al.* (2020), Etxebarria (2008) y Yuste Munté (2017) y los factores socializadores del trabajo con la empatía histórica. Se puede afirmar que el profesorado, desde el posicionamiento de los modelos empáticos, puede generar tales habilidades desde la presentación de casos similares, tanto de la historia como desde el presente. Así, la técnica de socialización inductiva Berti *et al.* (2009), Ennis (2015) y Yuste Munté (2017), ha sido el trabajo de la conducción del malestar y descontento social, en la imaginación y el pensamiento crítico en torno a los espacios y las posibilidades que existen para la transformación (Ennis, 2015; Segal *et al.*, 2011).

Considerando los comentarios del profesorado, y siguiendo los planteamientos de Gómez (2008); Santisteban y Pagès (2009), la formación para la ciudadanía que llevan a cabo desde sus prácticas no se remite netamente al estatus legal, sino que tiene relación con la conciencia y la participación activa. Así, podemos interpretar que las acciones y reformulaciones que lleva a cabo el profesorado tienen conexión con los planteamientos de Altamirano y Pagès (2018) para trabajar a favor de la formación para la ciudadanía se deben dar los espacios para que los y las estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico y resolver problemas de su vida cotidiana, dando énfasis al empoderamiento de los chicos y las chicas ante la sociedad (Banks, 2008).

Esto también se puede reflejar en las prácticas y comentarios que ha manifestado el profesorado, desde la sensibilidad y el planteamiento de actividades históricas de reconocimiento de la otredad, el estudiantado puede sentirse parte de una historia con protagonistas similares a ellos y sus realidades. Consideramos que el profesorado, al conocer a los y las estudiantes, sus necesidades y problemas y plantear el trabajo desde la empatía, siguiendo a Hoffman (2002), no debe llevar al desarrollo de la angustia u otras emociones similares, más aún considerando el contexto de complejidad pandémica. Cabe considerar que los chicos y las chicas responden de manera más empática hacia aquellas personas similares a ellos y ellas, que hacia quienes representan mayores diferencias, sea por género, etnia u otras razones.

Una manera de fomentar lo anterior es permitir a los y las chicas ante el conocimiento de diferentes emociones y experiencias a fin de estimular su capacidad y sensibilidad hacia los sentimientos desde la otredad. De igual manera, la labor del profesorado coincide con Yuste Munté (2017), cuidando que, desde la educación para la ciudadanía y la empatía histórica, recalca el respeto a las etnias, el género, la cultura y las diversidades.

Es fundamental, desde la educación para la ciudadanía que la participación se enfoque, como plantea el profesorado, en la lucha contra los prejuicios, los estereotipos y las discriminaciones de todo tipo (Marolla, 2019; Ortega-Sánchez *et al.*, 2020). De ahí que el profesorado sea claro en que la educación y la enseñanza de la historia deben tener una clara finalidad social para la transformación de las desigualdades. En especial y como agrega el profesorado participante, en contextos vulnerables con altos índices de violencias y con profunda desigualdad social y económica (Segal *et al.*, 2011).

Como ha demostrado el análisis del contenido de los discursos del profesorado (Cohen *et al.*, 2013), el trabajo que realiza con los y las estudiantes, motivando la participación, la lectura y la reflexión sobre sus contextos, las desigualdades, los problemas sociales provocados tanto por la pandemia COVID-19, como por el «estallido social» chileno, ha llevado a que se trabajen contenidos significativos, cercanos y desde el presente. De acuerdo con Altamirano y Pagès (2018), Levstik y Barton (2005) y Veugelers (2011), es una manera efectiva de que los y las alumnas puedan empoderarse, participar de manera activa y crítica y así, proponer transformaciones ante los problemas por razones de género, de etnia, de clase, entre otros. Lo anterior se valida en el comentario del profesorado ante las respuestas, el interés y la importancia que le asignan los y las estudiantes a las nuevas dinámicas instaladas.

Coincidimos con el profesorado participante, que, desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía, se deben desarrollar competencias sociales y ciudadanas que permitan que los estudiantes participen como agentes de cambio en las sociedades democráticas (Ross, 2012; Santisteban y Pagès, 2009; Gómez, 2008).

## 6. Conclusiones

A través de esta investigación hemos podido dar cuenta de lo complejo y desafiante que es el trabajo del profesorado en este contexto sanitario. Nuestro objetivo no ha sido generalizar los escenarios educativos, sino más bien reconocer el trabajo, la innovación educativa y los múltiples esfuerzos realizados para llevar adelante este año académico.

El profesorado participante en esta investigación desarrolla su labor en un contexto de alta complejidad social, material, cultural y económica, desafiando día a día las adversidades con las que conviven sus estudiantes. No es tan solo la práctica de la enseñanza a la que se enfrentan las y los maestros, son problemáticas sociales latentes que se han agudizado en este contexto de pandemia.

Cabe destacar que debido a lo referido por los y las participantes, en el contexto de desigualdad social, donde existen múltiples carencias económicas, la deficiencia de conectividad digital no es prioridad para las familias. Gran parte de los y las estudiantes tienen deficiencias de conectividad, y otra parte, simplemente no cuenta con conexión, donde el problema más complejo se presenta con aquellos que no pueden acceder a la descarga de material, ni menos al seguimiento de clases.

Adicionalmente, el profesorado participante, evidenció dificultades y complejidades espaciales, emocionales, laborales y afectivas que han incidido en el trabajo docente. A pesar de estos escenarios adversos, el profesorado ha creado, diseñado e implementado una serie de innovaciones y alternativas para que el estudiantado pueda acceder a los materiales y a las clases.

Desde la utilización de redes sociales, la creación de material audiovisual, el uso de diferentes plataformas digitales para compartir el material y el monitoreo permanente

de los progresos que ha presentado el estudiantado en estos meses de teletrabajo. Sin embargo, tales esfuerzos no han tenido el impacto esperado, ya que no han logrado la motivación de un porcentaje considerable de estudiantes que, por diversas razones, no desarrollan las actividades de aprendizaje. Por otro lado, se presenta la complejidad de la conexión a internet de los estudiantes, quienes en gran medida no pueden seguir las clases virtuales y además, presentan problemas para la descarga y envío de materiales. Esto presenta la disyuntiva ampliamente discutida durante la pandemia, que hace referencia al retorno presencial a clases. Claro que es un debate abierto, que plantea por un lado la necesidad del retorno, y por otro, el riesgo sanitario que presenta tal decisión. En cualquier caso, la desigualdad socioeconómica es un aspecto que afecta e incide en el aprendizaje de tales estudiantes.

De ahí que los esfuerzos del profesorado, considerando la complejidad de la pandemia COVID-19, tomara las decisiones de reformular el plan curricular y plantear nuevos espacios de contenidos y de formación. La significatividad y la enseñanza para la comprensión del presente y la actuación en el futuro se posicionen como ejes conductores de las prácticas. Esto coincide con Goleman (2006), quien afirma que desde la empatía histórica es posible dotar a los estudiantes de habilidades para posicionarse desde el sentir de la otredad. Lo anterior, según el trabajo del profesorado, ha sido un acierto a fin de que los y las estudiantes trabajaran desde el pensamiento crítico en torno a las problemáticas en que están insertos.

Se debe considerar, destacando la labor del profesorado, que para el contexto chileno las problemáticas sociales agudas no solo se presentan desde el surgimiento y llegada de la pandemia COVID-19 al país, sino que la pandemia viene a representar una continuidad y radicalización de tales problemáticas puestas en escenario desde el 18 de octubre de 2019, en el llamado «estallido social»<sup>1</sup>. Por lo anterior, el profesorado no desconoce tal contexto y la gravedad de las desigualdades que enfrentan sus estudiantes, afirmando que la pandemia les dio la oportunidad de reformular el trabajo curricular y enfocar los contenidos desde la empatía histórica, la EPC y la participación.

Una de las alternativas propuestas, ha sido el trabajo con la empatía histórica, la cual está ligada directamente a aspectos de ciudadanía y desarrollo del pensamiento crítico. Esto coincide con los planteamientos desde la didáctica de las ciencias sociales que afirman que el proceso de aprendizaje y de enseñanza debe ser realizado desde lo cotidiano y las realidades propias de cada estudiante. Se puede afirmar a la luz de las entrevistas realizadas, que la empatía histórica está directamente ligada a la educación para la ciudadanía y la participación de los y las estudiantes como seres conscientes de sus problemas, de sus contextos y las desigualdades. Así es posible promover la participación y el análisis en la lucha por las transformaciones sociales que provocan las desigualdades sociales.

En definitiva, a pesar de que el profesorado ha planteado un trabajo desde la empatía y la ciudadanía, considerando el contexto de efervescencia política en Chile desde el año 2019, existen diversos estudiantes que presentan vulnerabilidad ante la modalidad virtual y sus problemas de conectividad. No obstante, tales problemas solo son síntoma de una desigualdad social transversal. La enseñanza desde la virtualidad solo ha profundizado tales desigualdades, siendo aún más evidentes con la pandemia, ya que han

<sup>1</sup> El 18 de octubre de 2019 en distintas regiones de Chile la población se manifestó en las calles, demostrando el descontento con el sistema neoliberal, las pensiones, el costo de la educación y la salud, así como el alto costo de la vida y los bajos salarios. Se generaron hechos de violencia de distinta magnitud, quemas de buses y de servicios de metro, entre otros hechos. Para más información, ver Mayol, A. (2020). Big Bang, estallido social 2019. Santiago de Chile: Catalonia.

quedado en gran medida marginados de los procesos educativos. De ahí que tengan que implementarse medidas desde los gobiernos para no solo paliar tales problemas, sino que incidan en disminuir las desigualdades transversales de las que son parte.

## 7. Referencias

- Altamirano, M., & Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.voi26.7232>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Iberica Ediciones.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Costa, A., & Kallick, B. (2000). *Activating & Engaging Habits of Mind. A Developmental Series*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Domínguez-Castillo, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Desclée de Brouwer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=131236>
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. En M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-47). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/9781137378057\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137378057_2)
- Etxebarria, I. (2008). *La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral*. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24, 284-298.
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 115-126.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M., & Wang, M. (2012). The Social Perspective Taking Process: What Motivates Individuals to Take Another's Perspective? *Teachers College Record*, 114, s/p.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Planeta Mexicana.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-hill.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Idea Books. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=164117>
- Jenkins, K., & Martín, J. I. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=520371>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Vol. 5). SAGE, Thousand Oaks.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*, 3, 25-40.
- Latorre, A., Arnal, J., & Del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. 3rd Edition. En *Lawrence Erlbaum Associates (Bks)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mardones, R., García, C., & Cox, C. (2019). Curriculos comparados. Percepciones docentes y formación de profesores. En C. Cox, *Propuestas para Chile* (pp. 215-246). PUC.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), s/p. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Mayol, A. (2020). *Big Bang, estallido social 2019*. Catalonia.

- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las Mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/187752>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, (pp. 89-103). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272067>
- Pagès, J., & Santisteban Fernandez, A. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. En A. Santisteban, *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Octaedro.
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Planeta.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & Garcia-Jimenez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Ross, E. W. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), 45-60.
- Scott, J. W. (2009). *Género e Historia*. Fondo De Cultura Económica USA.
- Segal, E., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, M. A., & Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do latino students have more? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(4), 438-454. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.566445>
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Totten, S., & Pedersen, J. (2013). *Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries: A Critical Annotated Bibliography*. IAP.
- Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 10, 209-224.
- von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies*, 39(1), s/p. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1073974>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. SAGE Publications Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/transforming-qualitative-data/book4328>

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

Yuste Munté, M. (2017). L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/402238>

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, paralizando 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](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	$\alpha$	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	%		
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.

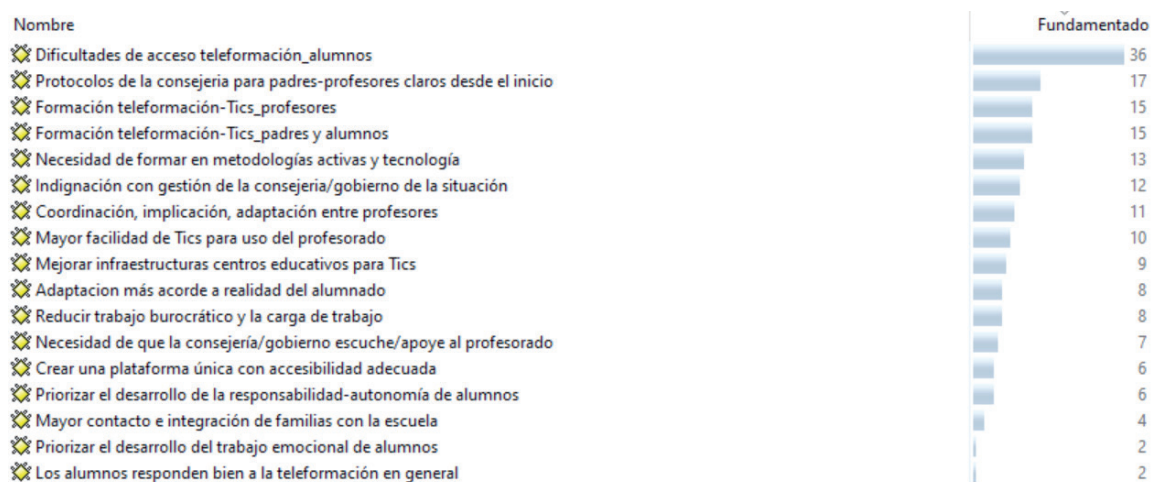


Figura 2. Frecuencia de citas asociadas a cada Código.

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.

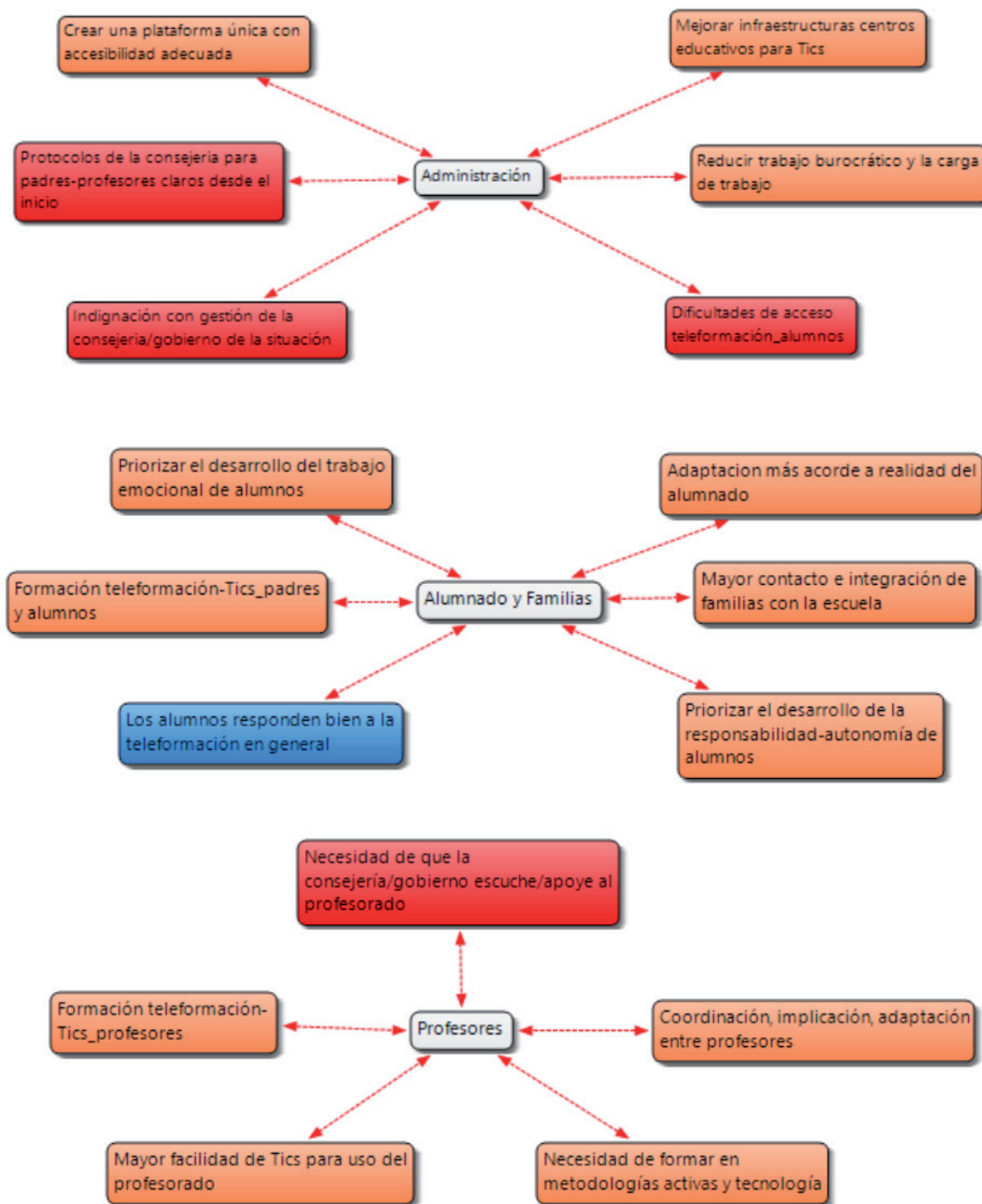


Figura 3. Agentes educativos y códigos relacionados.

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)



6



# *Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España*

*Educational management of confinement by COVID-19: teacher perception in Spain*

**José Hernández-Ortega\*;  
Juan-Francisco Álvarez-Herrero\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.29017

Recibido: **1 de diciembre de 2020**

Aceptado: **28 de enero de 2021**

---

\* JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA: Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor asociado en la Universidad Internacional de Valencia en la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se centran en el aprendizaje mediado por tecnología, las narrativas transmedia, las metodologías activas y la formación del profesorado en entornos digitales. Miembro del grupo de investigación consolidado DETECESE (Desarrollo tecnológico, exclusión sociocultural y educación) de la Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** E-mail: josehernandezortega@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3556-5688>

\*\* JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO: Profesor Ayudante-Doctor en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Entre sus numerosos trabajos, destacan: Álvarez-Herrero, J. F. & Gisbert, M. (2015), Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones, *Comunicar*, 45; (2020), El poder de la anticipación en la evaluación: simulacros de examen y rúbricas en la educación superior, *Aloma*, 38(2). **Datos de contacto:** E-mail: [juanfran.alvarez@ua.es](mailto:juanfran.alvarez@ua.es). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9988-8286>

## Resumen

El confinamiento domiciliario ocasionado por la pandemia por COVID-19 ha supuesto el mayor reto de adaptación y transformación del sistema educativo español registrado hasta la fecha. El cambio del paradigma educativo, con especial atención al cambio de ubicación, metodología, medios y evaluación, ha puesto de manifiesto que el proceso no ha sido satisfactorio para todos los agentes implicados. El presente estudio muestra la perspectiva de un grueso de 3764 docentes de todos los niveles educativos que ejercen su labor docente en centros representados de todas las comunidades autónomas. En el cuestionario se aborda la perspectiva de estos docentes en relación a una serie de cuestiones que pretenden corroborar la existencia de una brecha multidimensional (metodología, socio-económica y tecnológica) además de comprobar la eficacia de la gestión educativa. La opinión de los docentes tanto de la propia labor realizada como la llevada a cabo por las administraciones educativas y las familias, arroja resultados heterogéneos a partir de variables de niveles educativos, demarcación geográfica o medios disponibles. Asimismo, la opinión del profesorado hacia las familias es satisfactoria, equiparable a la propia acción. En cambio, la valoración que reciben los planes de formación en competencias digitales y la respuesta de la administración educativa para afrontar una transformación del sistema educativo no satisfacen al conjunto del profesorado. El artículo muestra que la brecha digital no es tan sólo instrumental, sino de adaptación de un sistema educativo que, pese a tener planificado un plan de digitalización, no se ha llevado a cabo con la prioridad y consistencia como así ha demostrado uno de los agentes educativos implicados directamente en este proceso, el profesorado..

*Palabras clave:* Educación; Política educativa; Gestión de centro de enseñanza; Tecnología de la educación.

## Abstract

The home confinement caused by the COVID-19 pandemic has represented the greatest challenge of adaptation and transformation of the Spanish educational system registered to date. The change in the educational paradigm, with special attention to the change of location, methodology, means and evaluation, has shown that the process has not been satisfactory for all the agents involved. This study shows the perspective of a bulk of 3764 teachers of all educational levels who carry out their teaching work in centers represented from all the autonomous communities. The questionnaire addresses the perspective of these teachers in relation to a series of questions that seek to corroborate the existence of a multidimensional gap (methodology, socio-economic and technological) in addition to verifying the effectiveness of educational management. Teachers' opinion of both their own work and that carried out by educational administrations and families, yields heterogeneous results based on variables of educational levels, geographic demarcation or available means. Likewise, the opinion of the teaching staff towards the families is satisfactory, comparable to the action itself. On the other hand, the evaluation received by the training plans in digital skills and the response of the educational administration to face a transformation of the educational system do not satisfy all the teachers. The article shows that the digital divide is not only instrumental, but also an adaptation of an educational system that, despite having a digitization plan planned, has not been carried out with the priority and consistency as demonstrated by one of the agents educators directly involved in this process, the teaching staff.

*Keywords:* Education; Educational policy; School management; Educational Technology.

## 1. Introducción

Los efectos derivados de la irrupción de la COVID-19 trascienden el ámbito sanitario. Desde el punto de vista económico, social y educativo, se han concatenado una serie de efectos colaterales que han hecho florecer la fragilidad de un sistema educativo y socio-económico ante circunstancias complejas y sobrevenidas. El confinamiento obligatorio ha afectado directamente a la garantía del derecho a la educación, derecho fundamental recogido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización para las Naciones Unidas (ONU, 2019). Las múltiples vicisitudes que la COVID-19 ha generado en el sistema educativo global, pero en el español en particular, han sido analizadas y tipificadas por la UNESCO (2020). El impacto en centros educativos españoles, estudiantes, docentes y familias va más allá del cambio de ubicación natural (el aula) afectando directamente de distintas formas, como así arrojan las recientes investigaciones sobre los impactos del confinamiento (Moreno *et al.*, 2020; Trujillo *et al.*, 2020; Azorín, 2020; Aznar Sala, 2020; Gromova, 2020; Teräs *et al.*, 2020) que arrojan una situación educativa heterogénea:

- Interrupción de los procesos de aprendizaje. El confinamiento genera desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para el alumnado que sí se ofrecen en la asistencia a la escuela.
- Carencias del profesorado en la conversión digital. La transición a las plataformas digitales de aprendizaje no ha sido natural y ha arrojado la ausencia de planes de formación y de adaptación curricular al entorno digital.
- Familias sin competencia ni recursos digitales. El confinamiento ha mostrado la situación heterogénea en el acceso, conocimiento y gestión del entorno digital por parte las familias.
- Conversión digital improvisada. La transición del aula a los hogares supone un reto en el que las administraciones gubernamentales, escolares y humanas han de sobreponerse a las limitaciones humanas y técnicas que han quedado patentes.
- Incremento en las brechas económicas, humanas y afectivas entre alumnado, familias y centros educativos. El contexto tan singular ha generado que las escuelas y los sistemas educativos reciban una presión no conocida hasta el momento.
- El desconocimiento de la pedagogía de la evaluación a distancia, interrupción de evaluaciones y del seguimiento del alumnado en contextos de confinamiento, generan contextos de inseguridad tanto en equipos docentes como en las familias y el alumnado.

Cambiar el modelo y contexto educativo, en una transición súbita y marcada por una pandemia global es un hecho que no debería ser improvisado a fin de dotar a la totalidad del alumnado del derecho a la Educación (Gromova, 2020). En un tiempo récord, la comunidad educativa transformó la docencia presencial analógica por un modelo digital que no estaba consolidado ni en su currículum ni en los medios para llevarlo a cabo. Una situación

en la que se requirió de grandes dosis de adaptación, creatividad y *supervivencia* a un ecosistema al que muchos docentes y familias todavía no habían ingresado bien por falta de medios, formación y/o actitud hacia la tecnología educativa (la Velle, 2020; Tejedor *et al.*, 2020). Por este motivo se desarrolla la presente investigación, llevada a cabo durante el mes de mayo de 2020, en la que se analiza e interpreta una primera realidad en boca del profesorado como de las familias que han vivido esta pandemia. Este informe se centra en la perspectiva docente, por ser el eje de unión entre el alumnado y la escuela.

La principal hipótesis que aborda el presente trabajo es la existencia de una brecha sociocultural en la sociedad española que se traslada inexorablemente al contexto escolar. La crisis COVID-19 amenaza con incrementar esta brecha, pudiendo hacerla irreversible en los entornos y usuarios más desfavorecidos. El cierre de las escuelas es el cierre de un modelo social y cultural que cumple una función formativa, privando de igualdad y excluyendo a sectores esenciales en la población (Burgess & Sievertsen, 2020; Moya & Hernández-Ortega, 2020). Esta brecha en el aprendizaje se relaciona directamente con el modelo curricular, que urge de una reforma estructural hacia un modelo competencial e integrador.

No menos importante es la consolidación de la brecha digital que afecta tanto a las instituciones educativas como a alumnado y profesorado. El acceso a la tecnología es muy heterogéneo y, pese a tener posibilidad de acceso, el uso y gestión de la misma es deficiente en gran parte de la población (Fernández-Regueira *et al.*, 2020; Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; García-Peñalvo & Corell, 2020; Area-Moreira *et al.*, 2020). El acceso a la tecnología en el contexto educativo se ha fomentado desde comienzos de siglo, si bien, no ha tenido una incorporación proporcional. Desde su pragmática, el acceso a la tecnología educativa se debe al uso y desarrollo de las competencias digitales inherentes a su puesta en funcionamiento:

"Once schools were wired and equipment was in place, policymakers assumed, teachers and students would use the information technologies regularly in classrooms, and once computers were used regularly in schools, the desired outcomes, divergent as they were, would naturally follow. In short, access to technology would lead to instructional use, and use would lead to achievement of the goals" (Cuban, 2004, p. 20-21)

Una puesta en marcha que todavía se encuentra en fase de implementación a rasgos generales y que, por el contrario, ha incentivado involuntariamente la consolidación de una brecha entre los distintos agentes que se materializa en dos frentes claramente diferenciados:

- a) Familias y alumnado. El uso de las TIC está condicionado por la competencia digital de la que disponen las familias para brindar el apoyo al alumnado para la formación de sus domicilios.
- b) Docentes e instituciones educativas. Los recursos económicos de los centros educativos, junto con la gestión de la formación del profesorado, ponen de manifiesto la necesidad de tres modelos de aprendizaje, condicionados por la evolución de la pandemia: modelo presencial, modelo a distancia y modelo híbrido.

Es a partir de la brecha digital que, cuando la tecnología debería ser una herramienta para la minimización del cierre de los centros educativos, se incrementen las

desigualdades de forma paradójica. Desigualdades que ya existían antes de esta crisis sanitaria pero que, derivada de su irrupción, se han potenciado y requieren de actuaciones mitigadoras que aborden su solución (Moreno *et al*, 2020; Trujillo *et al.*, 2020, Aznar Sala, 2020). Como objetivo prioritario de nuestra investigación nos propusimos conocer cuál había sido la valoración que sobre la gestión educativa del confinamiento de la COVID-19 tenía el profesorado del estado español.

## 2. Método

Para llevar a cabo este estudio se ha empleado un método mixto, del que ofrecemos los datos cuantitativos por considerarlos los más adecuados al propósito del presente artículo. Esta metodología es relevante para Teddlie y Tashakkori (2003) relevantes puesto que ofrecen el eclecticismo metodológico así como el pluralismo paradigmático. Desde el punto de vista ecléctico, es un método que conlleva la selección, uso e integración de los procesos metodológicos más apropiados entre los enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). El pluralismo paradigmático ofrece la viabilidad de uso de varios paradigmas en estos métodos, pese a que exista una tendencia al posicionamiento pragmático de la mayoría de los investigadores (Teddlie & Tashakkori, 2012; Lincoln *et al.*, 2011).

Según Taylor y Bogdan (1984) se trata de un descubrimiento en progreso que responde a una pragmática adaptada a la necesidad de cada problema. La elección metodológica está supeditada al contexto en el que se produce la investigación, provocando un dinamismo y creatividad en los procesos de investigación gracias a los procedimientos críticos de valoración (Hernández *et al.*, 2014).

A fin de recabar los datos en este estudio se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* destinado a los docentes (<https://bit.ly/formCV19>) compuesto por 48 preguntas (formato abierto para la recopilación de datos identificativos y profesionales de los docentes, Likert para el identificar el grado de valoración sobre distintos aspectos relacionados con confinamiento educativo y un bloque final de preguntas abiertas con el objetivo de conocer de forma explícita la valoración del profesorado sobre las propuestas y causas que subyacen a las deficiencias señaladas) y que fueron validadas por una decena investigadores de las universidades Autónoma de Madrid, Granada y León. La elección de estas fuentes de validación viene avalada por la trayectoria investigadora en calidad educativa de dichos investigadores, con especial atención a los parámetros de calidad educativa, pedagogía digital así como didáctica y organización escolar. La difusión del mismo se realizó entre el 5 y el 27 de mayo de 2020, lanzándose a través de redes sociales (Twitter y Facebook) así como por grupos de WhatsApp, como se explica a continuación en la muestra de estudio.

El análisis de datos obtenidos se realizó a partir de análisis estadísticos inferenciales a partir de las necesidades identificadas a raíz de los primeros cálculos. Dado que el conjunto de preguntas era muy concreto, se consiguió realizar una comprensión en profundidad o *grounded theory* de las respuesta obtenidas sin el requerimiento de programas informáticos de análisis cualitativo (Glaser, 1998).

## 2.1. Muestra de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación responde a una muestra aleatoria, no intencional conformada por 3764 informantes, bajo la premisa de ejercer su labor docente en el territorio nacional durante el periodo del confinamiento del curso académico 2019-2020. El proceso participativo se ha llevado a cabo a través de la técnica *bola de nieve*, en el que se solicita la participación de un número determinado de informantes quienes, a su vez, transmiten el formulario a otros participantes que propician un número amplio de informantes que condicionan el objeto de estudio definitivo (Ruiz, 2008).

Del total de informantes, el 71,6 % (n=2674) corresponden a docentes de género femenino y el 28,4 (n=1061) son docentes de género masculino. Datos que mantienen la línea de estudios estadísticos previos (MEFP, 2019) que situaban la población docente femenina en un 72,1 % durante el curso 2017-18. La distribución de edad se muestra también heterogénea. El grupo de edad mayoritario es el del grupo comprendido entre los 41-50 años, con un 34,4 % (n=1284), seguido por el grupo 31-40 años (28,9 %, n=1079), 51-60 años (24,3 %, n=907), 21-30 años (9,6 %, n=359) y el grupo de más de 60 años (2,8 %, n=106).

Por lo que respecta a la titularidad de los centros educativos en los que ejercen como docentes, un 84,7 % (n=3163) corresponden a centros públicos, por un 11,6 % (n=433) de centros concertados y un 3,7 (n=139) pertenecientes a centros privados. Estos centros tienen un reparto heterogéneo por su procedencia, destacando centros de la Comunidad Valenciana (25,8 %) seguidos por Castilla y León (13,1 %), Madrid (12,8 %), Aragón (7 %) y Extremadura y Andalucía con un respectivo 6 %. El resto de comunidades arrojan valores inferiores al 5 %, estando representadas todas las autonomías del país.

La etapa educativa de los informantes también proporciona una tipología de los informantes. Las etapas de Educación Primaria (39 %, n=1461), Educación Secundaria Obligatoria (37,8 %, n=1413) y Bachillerato (24,1 %, n=901) son las ofrecen mayor número de participaciones frente a Educación Infantil (17,5 %, n=655), Formación Profesional (10,1 %, n=377), Universidad (1,9 %, n=72) u otras etapas educativas (4,7 %, n=177). De su perfil docente, destacan los de formación generalista (29,6 %, n=1105), del ámbito lingüístico (21,3 %, n=796), del ámbito científico-tecnológico (19,7 %, n=736), del ámbito físico-artístico-expresivo (16,4 %, n=611), del ámbito humanístico y social (14,1 %, n=525) u otros ámbitos (13,4 %, n=499).

## 3. Discusión de resultados

### 3.1. Resultados relativos a la experiencia previa del profesorado en la enseñanza a distancia

El cuestionario comienza con una muestra del perfil profesional de los encuestados a partir de variables de su experiencia profesional y su bagaje formativo previo. Al ser requeridos sobre las modalidades profesionales que han experimentado antes del confinamiento, solo un 20 % (n=747) ha experimentado la formación a distancia o el 11,5 % (n=430) que lo ha hecho en el modelo mixto. La modalidad presencial es la predominante con un 89,6 % (n=3347) como se muestra en la figura 1:

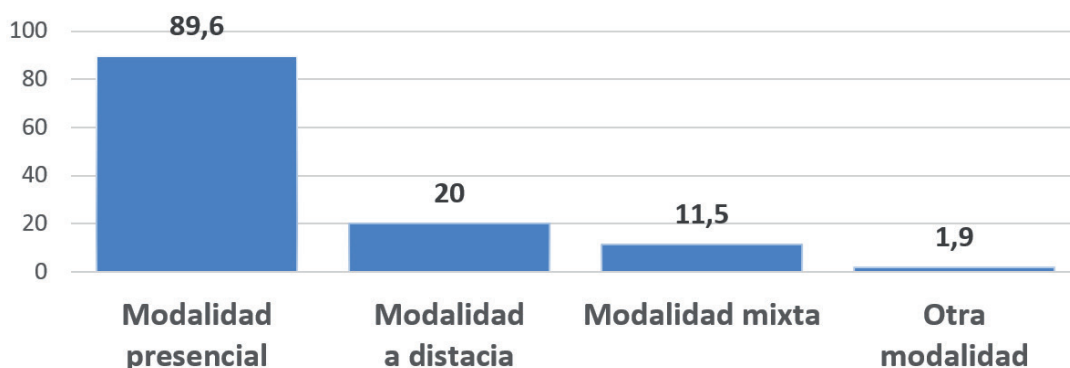


Figura 1. Modalidades docentes experimentadas por el profesorado antes del confinamiento por COVID-19

Datos que se vinculan a otro de los aspectos por los que se ha preguntado al profesorado: el nivel de experiencia en la formación a distancia (Figura 2). En el que hay resultados homogéneos entre la formación baja (42,6 %, n=1593) o formación de nivel medio (32,5 %, n=1213) y escasos en los extremos del nivel nulo (17,5 %, n=652) o alto (7,4 %, n=277). Datos que, asociados a la perspectiva de utilidad de la tecnología educativa por parte del profesorado, ofrecen una confrontación entre la perspectiva positiva hacia las TIC y la realidad en su implementación de los docentes, donde encuentran escollos para su puesta en práctica aludiendo a dificultades infraestructurales o formativas (Cabero-Almenara & Martínez-Gimeno, 2019; Gallardo *et al.*, 2020; Fernández & Martínez, 2018).

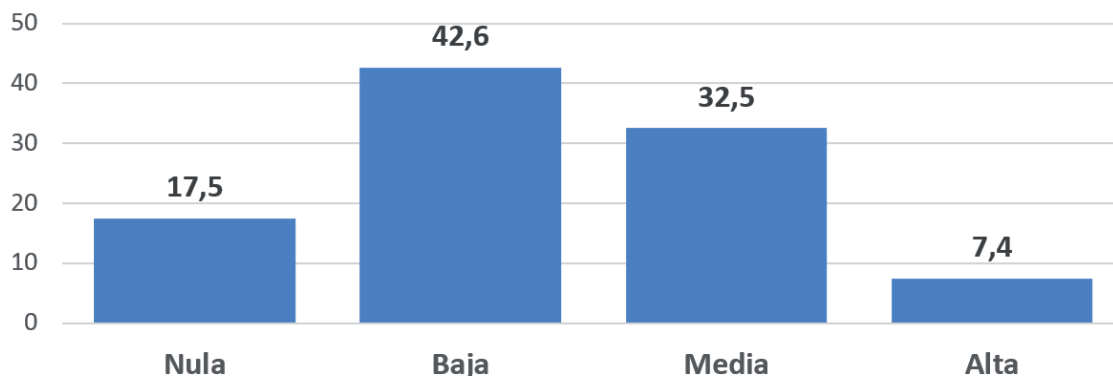


Figura 2. Porcentajes de docentes atendiendo a la experiencia formativa en formación a distancia.

La combinación de epistemología formativa en TIC y su pragmática en el aula se pone de relieve en la elección de las plataformas empleadas durante el confinamiento tanto para la comunicación con el alumnado como para el seguimiento académico. El uso heterogéneo de las herramientas digitales (Figura 3) no permite establecer patrones de conducta definidos ni diferenciados. Sobre esta cuestión, se indagó para conocer si la plataforma empleada había sido proporcionada por la Administración educativa o por el centro educativo, resultando un 64 % de los docentes que trabajan con herramientas facilitadas por la administración. Resulta significativo que las plataformas teóricamente

predominantes, compañías de ámbito y uso privado como Google Suite (32,9 %, n=1230) o Microsoft Teams (20,2 %, n=756) no sean las mayoritarias, como tampoco las de acceso gratuito y proporcionadas por la administración educativa, como Moodle (23,5 %, n=879). Los datos revelan que un importante número de docentes (el 59,3 %, n=2213) han optado por otros medios como correo electrónico o las redes sociales (WhatsApp, Telegram).

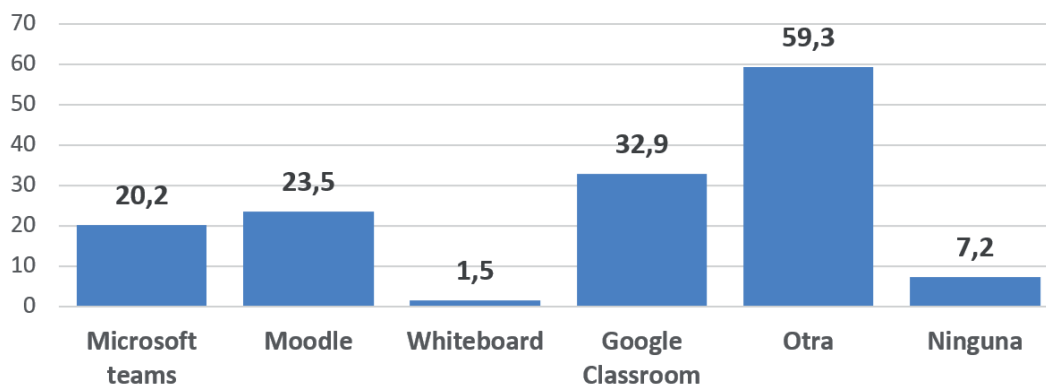


Figura 3. Porcentaje de uso de herramientas digitales para el desempeño de la práctica educativa por la muestra durante el confinamiento.

Un dato significativo es el de la proporción de informantes pertenecientes a la Administración pública (85 % de los participantes) emplean plataformas privadas, propiciando un debate sobre la gestión de los datos de los alumnos, hecho sobre el que la Agencia Española de Protección de Datos (2018) establece una vigilancia más singular a través del control sobre los contratos que establecen las administraciones escolares con empresas que gestionan datos privados. Prueba de ello es la pregunta que se formuló sobre los otros medios de comunicación del profesorado con su alumnado (Figura 4) en la que el correo electrónico sigue predominando (93,2 %, n=3479) frente a elecciones más homogéneas como las aplicaciones específicas de videoconferencia (47,5 %, n=1774), las de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram (46,3 %, n=1728), el blog o la web del centro educativo (43 %, n=1604) u otros medios (19,6 %, n=733).

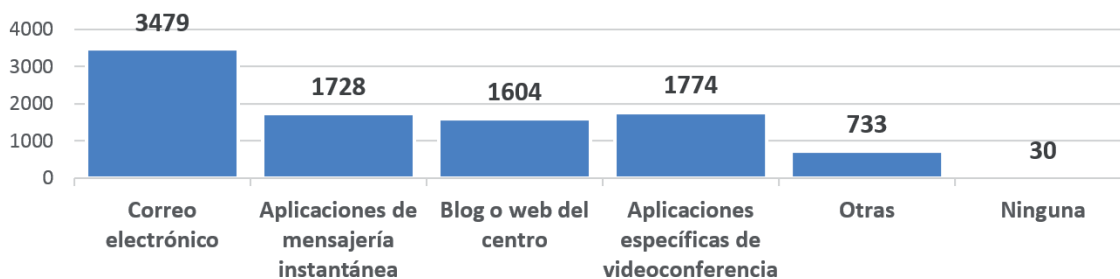


Figura 4. Usuarios totales de los distintos medios de comunicación educativos con el alumnado.

La gestión de las Administraciones educativas también ha sido una de las valoraciones por las que se ha preguntado al profesorado. Se ha empleado una escala numérica de 1 (muy mal) a 4 (muy bien). Datos que arrojan un desencuentro con la administración



en los distintos ejes de actuación. El profesorado, al ser cuestionado por el grado de satisfacción ante la situación en las siguientes áreas:

- Directrices y normativas elaboradas por la Administración como respuesta de propio centro educativo.
- Respuesta del centro educativo en planes de formación digital del claustro docente.
- Materiales disponibles para la comunidad educativa durante el confinamiento.
- Armonización de las medidas adoptadas y propuestas a nivel nacional (Ministerio de Educación) y a nivel autonómico (Comunidades Autónomas).

Reflejándose los siguientes valores (Figura 5):

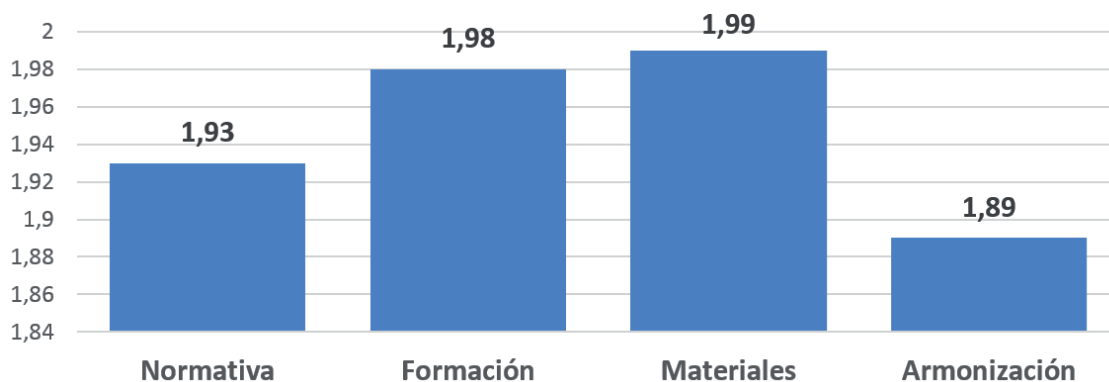


Figura 5. Valoración media de los docentes respecto a la actuación de las administraciones educativas.

Valores que corroboran una insatisfacción al no llegar en ninguna de las áreas a los dos puntos de valoración y que suscitan el interés del análisis de la frecuencia porcentual de la valoración del objeto de estudio sobre el papel desempeñado por las Administraciones educativas (Tabla 1):

Tabla 1.

Frecuencia porcentual de la valoración de la Administración educativa por parte de los docentes.

	Normativa	Formación	Materiales	Armonización
<b>Muy mal / Nulo</b>	29,7	28,9	28,1	33,5
<b>Regular / Escaso</b>	49,5	46,8	46,0	46,2
<b>Bien / Suficientes</b>	18,9	21,2	21,8	18,6
<b>Muy bien / óptimos</b>	1,8	3,0	3,1	1,7

La situación sobrevenida ha supuesto un sinfín de quejas por parte del profesorado al tener que transformar un sistema educativo de un día para otro. Más del 75 % del objeto de estudio muestra su insatisfacción ante la respuesta de la Administración educativa en

materia digital frente a menos del 25 % que considera satisfactorios los materiales disponibles. Tan solo un 20 % de los docentes considera adecuada la respuesta conjunta del Ministerio de Educación con las distintos gobiernos autonómicos en materia educativa.

Los datos ofrecen un desencuentro entre profesorado y la gestión de las Administraciones educativas. Esperando datos diferentes, se les ha preguntado la opinión sobre: la actuación de los centros educativos en los que han ejercido su quehacer docente durante el confinamiento, la respuesta que han ofrecido el centro ante las necesidades sobrevenidas, los medios de los que dispone para ejercer la docencia, el modelo de educación virtual escogido por el centro educativo o el seguimiento llevado a cabo por la dirección del centro en coordinación con los equipos de orientación para el seguimiento del alumnado, han vuelto a dar valoraciones negativas (Figura 6). Se ha empleado un escala de 1 (muy mal) a 4 (muy bien), y solo se da un valor positivo, el que se refiere a la respuesta del centro, que llega al valor de 3.

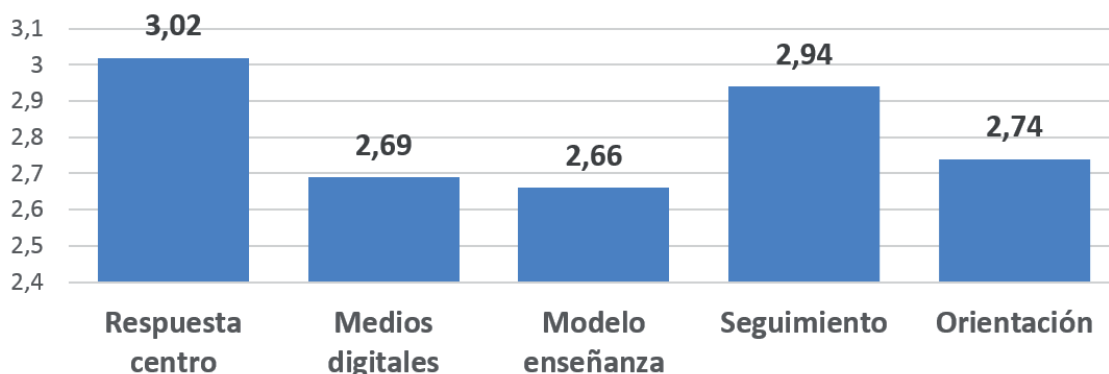


Figura 6. Valoración media de los docentes respecto al papel de sus centros educativos.

Datos que mantienen la correlación del 75,4 % de los informantes, quienes consideran como buenas o muy buenas las respuestas a las necesidades educativas ofrecidas al confinamiento:

Tabla 2.

Frecuencia porcentual de la valoración de los centros educativos por parte de los docentes.

	Respuesta del centro	Medios digitales	Modelo enseñanza virtual	Seguimiento	Orientación
<b>Muy mal / Nulo</b>	6,1	8,9	12,5	8,1	13,0
<b>Regular / Escaso</b>	18,5	31,5	29,0	19,4	24,4
<b>Bien / Suficientes</b>	42,4	41,0	38,4	42,4	38,6
<b>Muy bien / óptimos</b>	33,0	18,6	20,2	30,1	24,0

Frente al 18,6 % que califica como óptimos los medios con los que cuenta su centro educativo, el 40,4 % dictamina que son regulares o muy malos. Pese a que las Administraciones educativas facilitan a los centros educativos de medios digitales necesarios como plataformas, software y formación, un 41,5 % de los docentes califica como regular/escasa la coordinación de los claustros. En la faceta positiva, un 72,5 %

de los encuestados valora como bueno o muy bueno el seguimiento realizado desde los centros. Contrastan los valores que ofrece la visión de la coordinación del centro con equipo docente, un 58,5 % lo calificaba como bueno o muy bueno, pero el seguimiento del centro educativo para con el profesorado, esta evaluación asciende hasta el 72,5 %. La intervención de los equipos de orientación se evalúa como regular o escasa por el 24,4 %, mientras que un 62,6 % la considera buena o muy buena la intervención con alumnos con necesidades. Por el contrario, el 37,4 % establece que la labor de estos equipos ha sido mala o regular, datos que no ofrecen una interpretación positiva al tratarse de los responsables de la intervención y directrices para con este grupo de escolares.

### 3.2. Valoración del profesorado respecto al apoyo de las familias

Tras la evaluación de la Administración y los centros educativos, se sondeó al profesorado por el papel realizado de las familias, de quienes se valoraban los aspectos relacionados con el conocimiento de las familias del modelo de enseñanza virtual del centro, el apoyo de las familias a dicho modelo, el apoyo recibido por parte del profesorado, su grado de satisfacción en relación a la tutoría virtual y los medios digitales con los que contaba el alumnado para el seguimiento de la actividad escolar. En la figura 7, siguiendo la escala de casos previos, en valoración de 1 (muy mal) a 4 (muy bien), las variables superan el valor de 2, destacando el grado de satisfacción con las familias que ofrece un valor de 2,95.

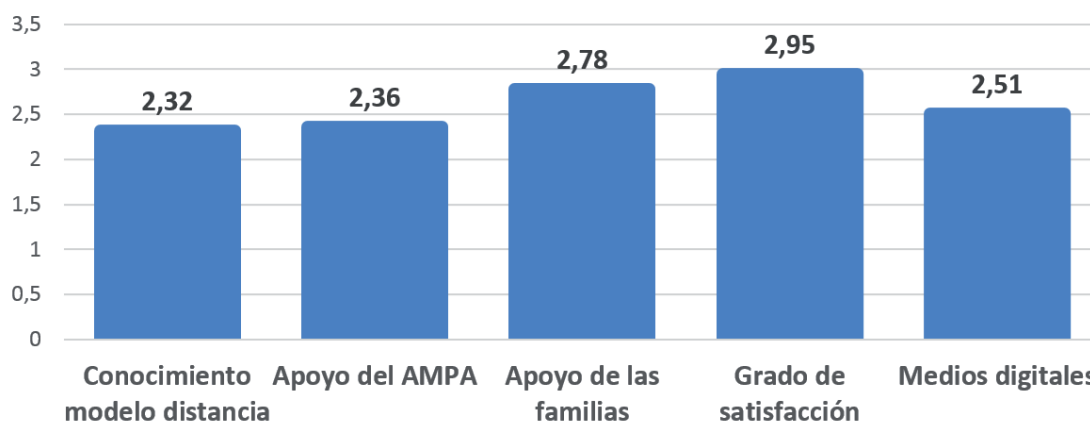


Figura 7. Valoración media de los docentes respecto al papel de las familias.

Estos datos muestran una muy buena percepción en cuanto al conocimiento que poseen las familias sobre las características del modelo de enseñanza digital del centro en el que sus hijos e hijas cursan estudios (Tabla 3). En cambio, es más evidente el porcentaje que valora como muy malo o regular (70,2 %) el conocimiento del que disponen las familias, bien por mediación del Consejo Escolar, bien por comunicación interna de los propios centros, de las características del modelo digital empleado por el centro. Únicamente un 8,3 % de los docentes valora muy positivamente el apoyo de las familias al modelo digital de enseñanza del centro:

Tabla 3.  
Frecuencia porcentual de la valoración de los docentes respecto al papel de las familias.

	<b>Conocimiento del modelo</b>	<b>Apoyo AMPA</b>	<b>Apoyo de las familias</b>	<b>Grado de satisfacción</b>	<b>Medios</b>
<b>Muy mal / Nulo</b>	14,8	18,3	6,3	2,9	7,8
<b>Regular / Escaso</b>	45,4	39,7	28,1	19,8	41,4
<b>Bien / Suficientes</b>	32,9	35,8	47,0	57,1	42,6
<b>Muy bien / óptimos</b>	6,9	8,3	18,7	20,4	8,2

Queda patente la falta de respaldo que percibe el profesorado por parte del AMPA respecto al modelo digital de enseñanza. Hecho interpretable desde la clara dependencia del alumnado para con sus familias en los procesos de aprendizaje y que se acentúa en el modelo no presencial. Prueba de ello es que el 35 % de los docentes valora como malo o regular el apoyo recibido en relación a la labor docente. Datos que mantienen la tendencia positiva marcada por el informe PISA 2018 que establecía que la participación e interacción padres era, bien por iniciativa de los progenitores (50 %), bien por la del profesorado (68 %). Destaca positivamente que el 77 % del profesorado entrevistado establece como buena o muy buena la satisfacción de las familias hacia la tutoría virtual desarrollada por los docentes. En cambio, el 23,5 % considera que el grado de satisfacción de las familias en relación a la respuesta de su tutoría virtual es mala o regular. Casi la mitad del profesorado, un 49,2 %, afirman que el 50 % de su alumnado dispone de medios digitales (red de conexión wifi, ordenador, tableta o teléfono móvil) muy malos o escasos para su utilización en un modelo de educación a distancia.

Una última consideración en el análisis del profesorado es la que se deriva de los colectivos e instituciones educativas implicadas, así como una valoración de sí mismos (Figura 8). Para ello, se les solicitó que expresasen su grado de satisfacción con diversos aspectos relacionados con el profesorado. De forma más precisa, los cuatro ítems sobre los que debían indicar su particular punto de vista fueron:

- La tipología de formación del profesorado en el centro en el que desarrollan su carrera profesional en relación a la competencia digital para poder llevar a cabo la enseñanza a distancia.
- Las reuniones de coordinación con sus respectivos equipos docentes, de etapa o departamentales para afrontar la intervención digital.
- La retroalimentación pedagógica a través del conocimiento de experiencias docentes con otros colegas a través de redes sociales y/o plataformas de comunicación.
- La realización de tutorías personalizadas con el alumnado con necesidades.



Figura 8. Valoración media de los docentes respecto al papel del profesorado.

Datos que se complementan con los reflejados en la tabla 4, donde se pueden interpretar unos resultados que mantienen una proporcionalidad. Entorno 8 % del profesorado, considera que su formación / preparación en materia de competencia digital en su centro para abordar la modalidad virtual es muy mala o muy buena. Por el contrario, el 54,2 % valora que dicha formación en su centro de trabajo -propia o de sus compañeros docentes- es muy mala o escasa. Partiendo de estos valores, se puede interpretar que la capacidad para desplegar un aprendizaje en un modelo digital a distancia presenta carencias significativas por parte del profesorado.

Tabla 4.

Frecuencia porcentual de la valoración de los docentes respecto al papel del profesorado.

	Formación profesorado	Coordinación docentes	Intercambio de experiencias	Tutorías alumnado
<b>Muy mal / Nulo</b>	8,9	10,5	9,6	12,3
<b>Regular / Escaso</b>	45,3	23,8	24,0	29,3
<b>Bien / Suficientes</b>	38,1	41,8	41,0	40,0
<b>Muy bien / óptimos</b>	7,7	23,9	25,4	18,4

Alrededor de dos tercios del profesorado entrevistado (65,7 %) mantiene una buena o muy buena valoración de las reuniones de coordinación con su equipo de docentes, de ciclo o departamentales para la implementación de una metodología dentro del marco digital. Es llamativo que haya una valoración negativa de la formación del profesorado en cuanto a competencia digital pero, paradójicamente, la coordinación para llevar a cabo una implementación de dicha competencia digital se valora positivamente. Para el 66,4 % los intercambios de experiencias educativas a través de redes sociales o plataformas de comunicación con otros docentes resultan buenas o muy buenas. La interpretación de la pregunta puede haberse entendido como la valoración hacia otros colegas docentes que comparten sus experiencias para que puedan ser empleadas por otros docentes. En cambio, la pregunta tenía una intención opuesta, queriendo investigar qué grado de experiencias propias habían sido compartidas, así como recursos y materiales didácticos, por ellos mismos a través de dichos medios. Es por ello que contraste el punto de vista del 54,2 %

del profesorado que considera que la formación en competencia digital de su centro (tanto propia como de sus compañeros) para enfrentarse al modelo digital sea muy mala o regular, mientras que el 66,4 % opine que ha compartido su experiencia en medios digitales con otros colegas docentes. Finalmente, para un 41,6 % de los docentes, la realización de tutorías con alumnos con necesidades se considera que ha sido regular o muy mala.

Otra de las cuestiones que abordaba el cuestionario en relación a la labor docente era la de conocer el porcentaje aproximado de tiempo dedicado con su alumnado a tareas como la preparación de clases en el modelo virtual, la resolución de dudas, la corrección de tareas o la evaluación de los aprendizajes de su alumnado.

La figura 9 refleja las medias obtenidas para cada uno de los aspectos a analizar indicados previamente. Los porcentajes resultan prácticamente homogéneos entre los cuatro campos, destacando la tarea más valorada la de preparación de clases (39,4 %) y la menos frecuente la de evaluación de aprendizajes (21,7 %).

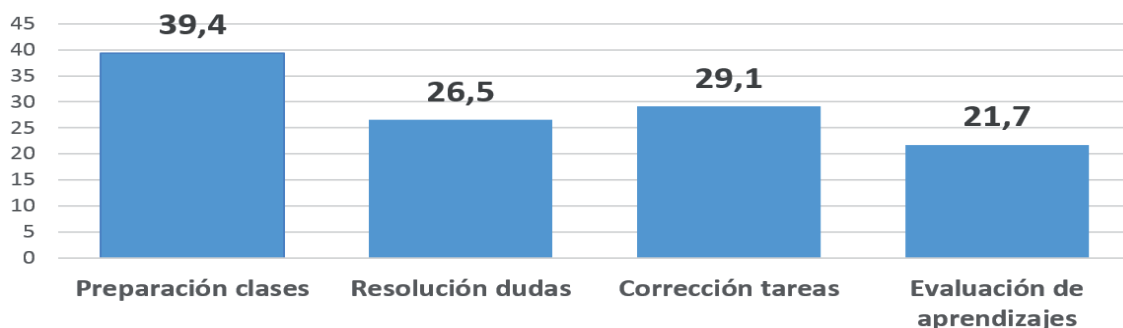


Figura 9. Porcentaje temporal destinado a tareas docentes.

En los datos que se muestran en la tabla 5 se concretan las respuestas ofrecidas para estos cuatro campos. Se impuso como condición para validar esta pregunta que la suma de las respuestas dadas para las cuatro áreas debía ser del 100 %.

Tabla 5.

Frecuencia porcentual de tiempo dedicado a tareas docentes.

Porcentaje	Preparación de clases	Resolución de dudas	Corrección de tareas del alumnado	Evaluación de aprendizajes
0 %	0,9	2,6	5,9	8,4
10 %	6,2	25,2	16,1	33,8
20 %	19,5	31,3	28,2	35,5
30 %	24,2	21,8	24,1	10,6
40 %	17,0	7,8	10,6	1,9
50 %	11,9	3,0	5,3	1,9
60 %	7,4	2,1	2,8	1,5
70 %	5,2	1,6	1,6	1,5
80 %	3,4	1,6	1,8	1,4
90 %	1,8	0,9	1,1	1,2
100 %	2,4	2,0	2,5	2,1

A partir de los cuatro ítems propuestos, la preparación de clases es la acción a la que más tiempo se dedica, siendo la respuesta mayoritaria para un 39,4 % del profesorado. Cabe recordar que el 40,2 % del profesorado consultado opina que se halla entre una situación equidistante entre el modelo de enseñanza presencial con un fuerte protagonismo del libro de texto y el de los materiales elaborados por el propio profesorado para el trabajo por competencias de su alumnado. Este tiempo destinado para preparar clases, donde intuimos que se incluye la preparación o creación de recursos, es proporcional y necesario. Por otro lado, puede darse el caso que han enfrentarse a la preparación de recursos didácticos para su posterior envío por medios digitales, acción que comporta un esfuerzo notable si se le han de añadir las acciones de grabación, edición, producción y publicación de recursos audiovisuales (principalmente vídeos y video-tutoriales) que no se contemplaban como prioritarios en la enseñanza presencial en la propia aula.

### 3.3. Valoración del profesorado respecto al apoyo de la Administración y los centros educativos.

La siguiente pregunta es una de las más relevantes e importantes de toda la investigación. Tiene por objeto constatar si se produjo una brecha digital, y se aborda tras consultar el porcentaje aproximado de alumnado de su aula que no pudo seguir el modelo virtual durante el confinamiento por COVID-19. Las respuestas que se dan en la figura 10 son aclaradoras. Para el 45 % del profesorado considera que más del 10 % de su alumnado no siguieron la modalidad virtual o a distancia. Para un 22 % de docentes entrevistados, ese porcentaje de alumnado con serias dificultades para seguir las clases virtuales se incrementa hasta un máximo del 20 %.

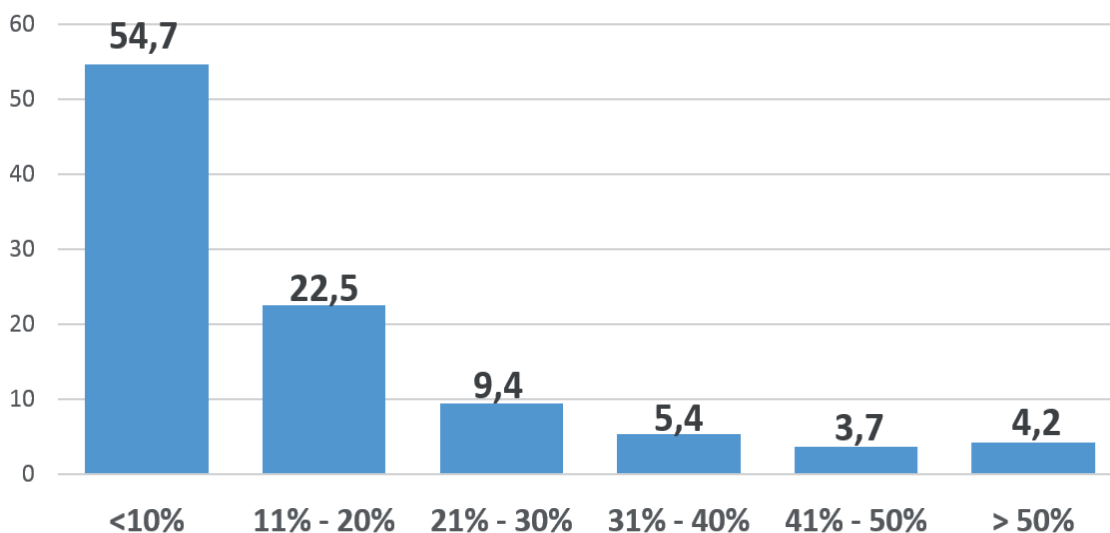


Figura 10. Porcentaje de alumnado, según el profesorado, que no ha podido seguir el modelo virtual durante el confinamiento.

Datos que se matizan tras consultar al profesorado sobre las principales causas que han propiciado las dificultades del alumnado para el seguimiento de las clases en su modalidad virtual. Dichas dificultades se focalizaron en siete causas principales que concentran los principales indicios para la imposibilidad de seguir el desarrollo académico normal: la baja formación en competencia digital del alumnado, la falta de medios

tecnológicos, la falta de apoyo familiar, la falta o dificultad de acceso a una red de internet por parte del alumnado, la falta de coordinación entre docentes, el excesivo volumen de tareas, la falta de autorregulación de los estudiantes. Como se puede atestiguar en la figura 11, donde se comprueba en una escala de 1 (nada) a 4 (mucho) aquellos aspectos que han dificultado el seguimiento, destaca con un 1,72 de media una falta de coordinación entre el equipo docente, mientras que el valor más alto, con un 2,67 es aquel que alude a la falta de medios tecnológicos.

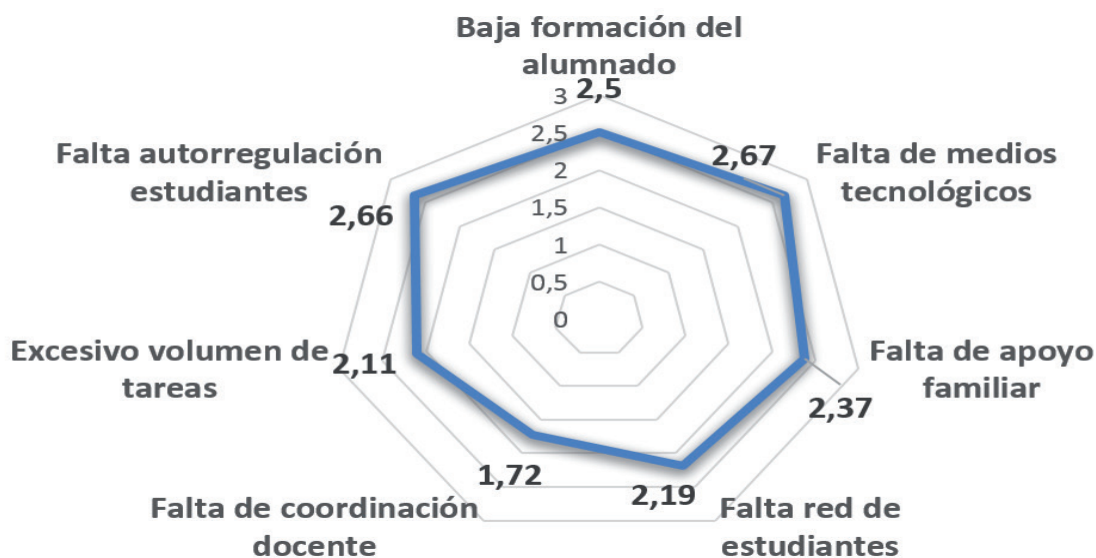


Figura 11. Valoración del profesorado respecto a las causas que han incentivado las dificultades para que el alumno haya seguido el ritmo de las clases virtuales.

Apreciaciones que se concretan en la tabla 6 en relación a la frecuencia con la que el profesorado identifica dichas dificultades de su alumnado para el seguimiento del modelo virtual de aprendizaje:

Tabla 6.

Frecuencia porcentual de la valoración de los docentes respecto a las dificultades del alumnado para el seguimiento del modelo virtual de aprendizaje.

	Falta formación profesorado	Falta de medios tecnológicos	Falta de apoyo familiar	Falta de red de alumnado	Falta coordinación docente	Excesivo volumen tareas	Falta autoregulación alumnado
<b>Nada</b>	14,3	9,6	14,2	21,4	47,6	26,8	12,3
<b>Poco</b>	37,3	36,7	45,9	46,5	36,9	42,9	28,5
<b>Bastante</b>	33,1	31,2	28,8	24,1	11,8	23,4	39,6
<b>Mucho</b>	15,3	22,5	11,1	8,0	3,7	7,0	19,5

El 53,7 % del profesorado (correspondiente al ítem *Falta de medios tecnológicos* de la tabla 6) otorga un valor significativo a la ausencia de medios tecnológicos como principal motivo que ha impedido el seguimiento de las clases virtuales por parte de su alumnado. El 60,1 % identifica que la falta de apoyo del entorno familiar como poco o



nada como principal motivo para el poder seguir las clases presenciales. Por su parte, el 39,9 % del profesorado identifica que la falta de apoyo por parte de la familia ha influenciado bastante o mucho en dichas carencias. En relación al intercambio de experiencias entre estudiantes, un amplio 67,9 % valora que la ausencia de esa red de intercambio de experiencias entre alumnado ha tenido poca incidencia (poco o nada) en las dificultades sugeridas. Con un 84 % de valoración del profesorado, se considera que ha tenido nada o poco la falta de coordinación del claustro docente. Porcentaje similar es el registrado, un 70 %, como valoración (poco o nada) hacia la excesiva tarea por parte de los docentes como motivo principal para el no seguimiento del modelo virtual. Respecto a la perspectiva del alumnado, se registra un 60 % por parte del profesorado que identifica como bastante o mucha la ausencia de autorregulación del alumnado como causa que imposibilita el seguimiento de las clases virtuales.

Estas consideraciones conducen a valorar cuál es el grado de aceptación o discrepancia respecto a distintos aspectos de la formación y competencia digital docente (CDD). Estas consideraciones tenían por objeto el analizar el tipo de formación recibida y la propia percepción del profesorado atendiendo a la formación:

- Recibida por medio de formación regulada por la Administración.
- Recibida por medios autodidactas.
- Recibida en el centro de trabajo como parte del desarrollo curricular.
- Recibida en metodologías, evaluación e implementación en entornos virtuales.
- Permite valorarse como satisfactoria para un entorno virtual de aprendizaje.

A tenor de los datos mostrados en la figura 12, con valores variables entre 1 (nada de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo), la variable con datos superiores es la que tiene en la formación autodidacta como principal fuente de formación con un 3,34. En el lado opuesto se encuentra la formación en metodologías, evaluación e implementación en entornos virtuales, registrando un valor medio de 2,26.

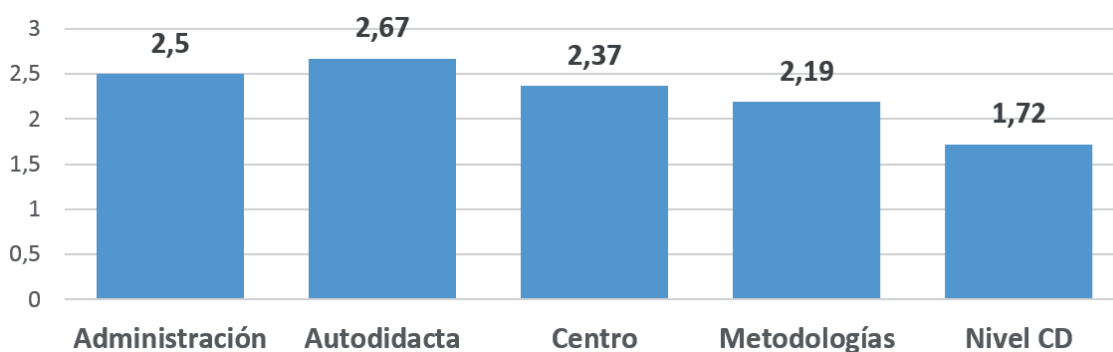


Figura 12. Valoración del profesorado respecto a su formación y competencia digital.

Valoraciones que se ven refrendadas por la tendencia que se manifiesta en la tabla 7, donde el origen autodidacta de la formación alcanza el 90 %, mientras que la formación cuyo origen se sitúa en la Administración (46,5 %) y el propio centro de trabajo (45,4) sitúan a dicha formación por debajo de la mitad de la principal fuente formativa.

Tabla 7.

Frecuencia porcentual de la valoración de los docentes respecto a su formación y CDD.

	Formación Administración	Formación autodidacta	Formación en centro	Formación metodológica	Nivel CDD
<b>Nada de acuerdo</b>	23,7	2,3	24,8	26,4	5,8
<b>En desacuerdo</b>	29,9	7,2	29,8	33,7	27,3
<b>De acuerdo</b>	32,7	45,2	32,6	27,9	45,3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	13,8	45,4	12,8	12,1	21,6

La valoración sobre la CDD por parte del propio profesorado muestra que un 66,9 % valora que goza de una buena CDD para abordar la formación virtual por un mínimo 5,8 % de docentes que se sitúa en el polo opuesto, valorándose no estar en posesión de una adecuada CDD. Tan solo el 40 % valora estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber recibido formación en metodologías, evaluación y su implementación en plataformas virtuales de aprendizaje.

## 4. Conclusiones

La crisis sanitaria originada por la COVID-19 ha puesto de manifiesto una profunda crisis en el aprendizaje (Rodicio-García *et al.*, 2020) y en un modelo educativo de nueva creación (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). La brecha digital de base socio-económica no solo afecta a los centros educativos, sino que manifiesta un impacto heterogéneo de desigualdad en el acceso a la información y formación (Moreno *et al.*, 2020; Trujillo *et al.*, 2020). A partir de los datos obtenidos se puede aseverar que hasta un 30 % del alumnado ha tenido problemas para el seguimiento de la docencia a distancia por ausencia de medios tecnológicos. El 65 % del profesorado manifiesta con buen grado de satisfacción el apoyo dispensado por parte de las familias, verdaderos protagonistas en el liderazgo del nuevo modelo de aprendizaje domiciliario. Asimismo, el grado de satisfacción para con su propio tutorizaje virtual es, para un 75 % del profesorado, como bueno o muy bueno. Es por ello que para un grupo de alumnado comprendido entre el 25 % y el 35 % las múltiples dificultades sobrevenidas han dificultado seriamente el seguimiento de las clases desde sus domicilios.

El confinamiento, como estado excepcional de la sociedad y de la Educación, ha conducido a todo el sistema educativo (Administración educativa, centros escolares, familias, alumnado, metodología y tecnología educativa) a una situación límite sin precedente en nuestro país. El 80 % del profesorado consultado califica como regulares o nulas las directrices marcadas por la Administración, al tiempo que menos de un cuarto de los encuestados valora como suficientes, buenos o muy buenos los materiales disponibles desde las propias Administraciones. Estas entidades oficiales también quedan en un segundo plano por parte del profesorado al reconocer estos (36 %) que trabajen con plataformas educativas en sus centros que no han sido proporcionadas por la Administración, al tiempo que un 13,8 % reconoce haber recibido formación procedente de organismos oficiales de la administración, siendo la autoformación el mecanismo de

adquisición de la CDD más empleado por el profesorado, con un 90,6 %, algo que está en sintonía con la evolución de la formación en tecnologías digitales del profesorado en estos últimos años (Álvarez-Herrero, 2020). La digitalización de los centros educativos ha pasado de ser protagonizada por organismos oficiales a ser un proceso inmerso dentro de una creciente tendencia de mercantilización (Teräs *et al.*, 2020; Cuban, 2020) que sitúa este crecimiento tecnológico fuera del alcance de la Administración. Los centros gozan de una autonomía que, buscando minimizar las brechas existentes, crea un desarrollo desigual entre centros educativos próximos (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Gallardo *et al.*, 2020).

El profesorado tiene una percepción positiva de los aspectos derivados de su intervención en el contexto de confinamiento educativo. Opiniones que contrastan con las que se vierten sobre las Administraciones educativas (nacionales y autonómicas), así como hacia su centro de trabajo. El trabajo de cooperación entre equipos docentes y equipos directivos llega hasta el 60 % de valoración positiva por parte de los primeros. Los resultados también arrojan resultados satisfactorios en la interacción constructiva entre docentes y familias para el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia. Un 77,5 % de los docentes considera muy positivo el seguimiento y respuesta de las familias, datos que se relacionan con el porcentaje de alumnado con dificultades de acceso y seguimiento durante el confinamiento.

Para los docentes, el acceso a internet ha sido una de las mayores dificultades junto con las carencias formativas y de adaptación al vasto y extenso currículum que no ha facilitado la puesta en marcha de un modelo pedagógico adaptado a las competencias y circunstancias. Los resultados corroboran que aquellos docentes que disponían de un plan de formación continuado y basado en un aprendizaje competencial se han adaptado de una forma menos traumática que aquellos que han tenido que improvisar y adaptar el modelo presencial a un marco virtual, confirmando estudios previos en la apuesta por el aprendizaje competencial mediado por tecnología (Sangrà *et al.*, 2019; Soto *et al.*, 2020; Romeu-Fontanillas *et al.*, 2020; Moya & Hernández-Ortega, 2020; Pinto *et al.*, 2017). Idea que guarda relación directa con la formación recibida por los centros, puesto que el 54,2 % del profesorado confirma que la formación en CDD (propia o de sus colegas docentes) es nula o escasa y tan solo el 12,8 % confirma haber recibido formación específica en CDD por parte de su centro para el desarrollo curricular. Cuestión que refleja la necesidad de establecer itinerarios formativos que abastezcan no solo de los conocimientos instrumentales necesarios para la adquisición de la CDD (Álvarez-Herrero & Gisbert, 2015; Pozo-Sánchez *et al.*, 2020a; Pozo-Sánchez *et al.*, 2020b), sino de incentivar el desarrollo curricular de los centros que muestran una necesidad tangible por la actualización metodológica (Cabero-Almenara & Palacios Rodríguez, 2020; Aznar Sala, 2020; Azorín, 2020).

## 5. Referencias

- Álvarez-Herrero, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567>
- Álvarez-Herrero, J. F. & Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones [Information Literacy Grade of Secondary School Teachers in Spain - Beliefs and Self-Perceptions]. *Comunicar*, 45, 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>

- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A. & Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <http://bit.ly/3bqguhi>
- Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Burgess, S. & Sievertsen, H. H. (1 de julio de 2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu CEPR*. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Cabero-Almenara, J. & Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabero-Almenara, J. & Palacios Rodríguez, A. d. P. (2020). Metareflexión sobre la competencia digital docente: análisis de marcos competenciales. *Revista Panorámica*, 32, 32-48. <https://hdl.handle.net/11441/101703>
- Cabero-Almenara, J. & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34 <http://bit.ly/3sh1AQe>
- Cuban, L. (2004). *The blackboard and the bottomline. Why schools can't be businesses*. Harvard University press.
- Fernández-Regueira, U., Gewerc, A. & Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24. <http://bit.ly/3i3mJsA>
- Fernández, E. & Martínez, J. (2018). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Morata.
- Gallardo, I. M., De Castro, A. & Saiz, H. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 119-138. <https://doi.org/10.6018/educatio.413441>
- García-Peñalvo, F. J. & Corell, A. (2020). La CoVID-19: ¿Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98 <http://bit.ly/3nzHbTc>
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. The Sociology Press.

- Gromova, N. S. (2020). Pedagogical risks as consequences of the Coronavirus COVID-19 spread. In *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV2020)*, pp. 350-355. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.063>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- La Velle, L. (2020). The Challenges for Teacher Education in the 21st Century: Urgency, Complexity and Timeliness. *Journal of Education for Teaching*, 4(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708621>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. MEFP.
- Moreno, J. M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J., Gómez, J. A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F. & Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, Proyecto Atlántida. <http://hdl.handle.net/10486/691408>
- Moya, J. & Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>
- ONU (2019). 17 Goals to Transform Our World. *Sustainable Development Goals*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pinto, A.R., Cortés, O., & Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Píxel-Bit*, 51, 37-51. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fernández Cruz, M. & López Núñez, J. A. (2020a) Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Rodríguez-García, A. M. & López-Núñez, J. A. (2020b). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning, *Culture and Education*, 32(2), <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741876>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. & Penado Abilleira, 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. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. & Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 62, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>

- Ruiz, A. (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. & Guitert, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Soto, R., Sanz, M. & Boumadan, M. (2020). La realidad de la brecha de conectividad en el ámbito educativo español: análisis de la situación actual, Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.7741>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, ThousandOaks Sage, 3-50.
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A. & Jumbo, F. T. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8(4), 48. <https://doi.org/10.3390/publications8040048>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A., Alaminos, F. J. & Postigo, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. *UNESCO*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

7



# *Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19*

---

*Use of digital tools for teaching in Spain during the COVID-19 pandemic*

**Judit García Martín\***; **Sheila García Martín\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.27816

Recibido: **30 de junio de 2020**

Aceptado: **14 de octubre de 2020**

---

\* JUDIT GARCÍA MARTÍN: Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctora por la Universidad de León *cum laude* con mención internacional en el Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación. **Datos de contacto:** E-mail: [jgarm@usal.es](mailto:jgarm@usal.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2255-9633>

\*\*SHEILA GARCÍA MARTÍN: Profesora Ayudante Doctora en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Dpto. de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León. Doctora por la Universidad de León *cum laude* con mención internacional en el Programa de Doctorado en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación. **Datos de contacto:** E-mail: [sgarem@unileon.es](mailto:sgarem@unileon.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1298-8549>

## Resumen

Como consecuencia de la pandemia producida por el COVID-19, en marzo de 2020, las instituciones educativas españolas se ven obligadas a suspender las actividades docentes presenciales abocándose a su desempeño de manera virtual, lo que supone un rediseño de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje habituales. En este sentido, la digitalización educativa con el uso de herramientas digitales para la docencia, y la competencia digital de los docentes adquieren un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo español. En este estudio se analiza el uso que hacen 108 docentes en activo, de quince herramientas digitales para la docencia (plataformas educativas, blogs, wikis, herramientas de gamificación, herramientas para crear contenido colaborativo, contenido interactivo, para elaborar encuestas, para grabar audio y video, para editar videos y para programar), durante los meses de confinamiento, y se estudian sus valoraciones respecto al uso de dichas herramientas, a través de la aplicación de un cuestionario online diseñado *ad hoc*. Al mismo tiempo, se examina la fiabilidad del instrumento y se efectúa un análisis factorial con el que se obtienen nueve componentes que explican el 71.643 % de la varianza total. Seguidamente, se llevan a cabo análisis descriptivos y paramétricos, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el uso de las herramientas digitales cuando se consideran como variables de agrupamiento: el sexo, el funcionariado, la comunidad autónoma y el tipo de centro educativo. A la luz de estos resultados, se discuten y se valoran las implicaciones educativas que han supuesto la pandemia por COVID-19 y el consecuente confinamiento, así como el cambio sustancial producido en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la digitalización educativa materializada en el uso de diversas herramientas digitales para la docencia.

**Palabras clave:** Enseñanza; Proceso de aprendizaje; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Enseñanza a distancia; Telecomunicación.

## Abstract

As a consequence of the pandemic produced by COVID-19, in March 2020, Spanish educational institutions are forced to suspend face-to-face teaching activities by focusing on their performance in a virtual way, which implies a redesign of the usual teaching and learning situations. In this sense, educational digitization with the use of digital tools for teaching, and the digital competence of teachers acquire a fundamental role in the teaching and learning process at all levels of the Spanish educational system. This study analyzes the use made by 108 active teachers of fifteen digital tools for teaching (educational platforms, blogs, wikis, gamification tools, tools to create collaborative content, interactive content, to create surveys, to record audio and video, to edit videos and to program) during the months of confinement, and examines their evaluations regarding the use of these tools, through the application of an online questionnaire designed *ad hoc*. The reliability of the instrument is examined and a factorial analysis is developed with which nine components are obtained that explain 71.643% of the total variance. Subsequently, descriptive and parametric analyzes were carried out, finding statistically significant differences in the use of digital tools when were considered as grouping variables: sex, civil service, autonomous community and type of educational center. In light of these results, the educational implications of the COVID-19 pandemic and the consequent confinement, as well as, the substantial change produced in the teaching and learning process with educational digitization materialized in the use of various digital tools for teaching.

**Keywords:** Teaching; Learning process; Information and Communication Technologies; Distance study; Telecommunication.



## 1. Introducción

Como consecuencia de la situación extrema derivada de la ulterior propagación de la pandemia mundial producida por el coronavirus, COVID-19, en marzo de 2020, las instituciones de enseñanza españolas se ven abocadas a un reto global sin precedentes, la abrupta e inesperada suspensión de las actividades docentes presenciales abocándose a su desempeño de manera virtual, lo que supone un rediseño de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje habituales y de los sistemas de evaluación, en todas las etapas educativas. Este rediseño se materializa, en la mayoría de los casos, en la digitalización del contenido mediante el uso de herramientas digitales diversas y en la realización de videoconferencias (sesiones sincrónicas) en los entornos virtuales disponibles, a la misma hora que tendrían lugar las clases presenciales (García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande-de-Prado, 2020), lo que supone grandes desafíos en un escenario novedoso, en el que proliferan las incertidumbres. Dado que, tal y como exponen Sianes y Sánchez (2020), en cuestión de días, la formación comúnmente conocida se tiene que redirigir al escenario virtual, al mismo tiempo, que se mantiene un equilibrio entre cautela y avance.

Todo ello, ha provocado que, bajo esta emergencia sanitaria global, el profesorado tenga que poner en práctica, metodologías docentes activas innovadoras virtuales de carácter emergente. Lo cual evidencia una vez más, el papel fundamental que desempeña la formación del profesorado del siglo XXI (Ayala y Luzón, 2013), el entrenamiento de los docentes en el uso de herramientas web diversas, así como la promoción de su competencia digital (Gabarda, 2015).

Se trata pues de un hecho histórico mundial que obliga a generar una eficaz correspondencia en términos normativos de la práctica totalidad de las instituciones educativas del territorio geográfico mundial y de las identidades políticas (Sianes y Sánchez, 2020). Además de reflejar, una vez más, las carencias y las desigualdades existentes en torno a la disponibilidad de recursos como a la preparación de los docentes para transitar en la modalidad de educación en línea (Gabarda, 2015; García, 2015; Tiana, 2013). En este sentido, han sido numerosos los organismos internacionales que han realizado informes sobre los retos educativos que esta situación ha planteado. Bajo este contexto social, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Están los profesores preparados digitalmente para el desempeño de la labor docente de manera virtual?, ¿Qué herramientas digitales utilizan los docentes durante la suspensión de las clases presenciales y durante la instauración del teletrabajo?, ¿Qué valoración realiza el profesorado de las herramientas web examinadas y de su propio uso?

### 1.1. La competencia digital docente

En la actualidad y especialmente durante la última década, ha imperado un constante interés por que los sistemas educativos respondan de manera satisfactoria a las demandas sociales (Tiana, 2013). Por ello, el discente debe ser el centro del método de enseñanza y, a su vez, deben generarse vías de aprendizaje flexibles que garanticen la adquisición de competencias diversas tanto en el alumnado como en el profesorado. Entre dichas competencias se encuentra, la digital (Esteve, Castañeda y Adell, 2018)..

En línea con ello, en España, se delimita, en 2017, un marco común de referencia para el diagnóstico y la optimización de la competencia digital de los docentes a través de la publicación de un minucioso informe elaborado por el Instituto Nacional de Tecnología y Formación del Profesorado (INTEF, 2017) vinculado al Ministerio de Educación, Cultura

y Deporte (MECD) del Gobierno de España. En él, se hace mención expresa a cinco áreas competenciales en torno a la competencia digital: (i) la información y la alfabetización informacional, (ii) la comunicación y la colaboración, (iii) la creación de contenido digital, (iv) la seguridad, y (v) la resolución de problemas que agrupan veintiuna competencias. Asimismo, se considera que un docente tiene un alto nivel de competencia digital, cuando no solo es capaz de usar las tecnologías para enriquecer sus estrategias didácticas, sino también de proponer y de desarrollar prácticas innovadoras basadas en las posibilidades que le brindan las herramientas digitales (Esteve, Castañeda y Adell, 2018; Gisbert y González, 2016).

En este sentido, la demanda de docentes digitalmente competentes ha ido evolucionando, imponiéndose, en la actualidad, la necesidad de nuevos enfoques cuando se trata de integrar las tecnologías en la educación (Instefjord y Munthe, 2017). De manera que, ser capaz de integrar y utilizar las herramientas digitales en el proceso educativo implica tener un conjunto de habilidades genéricas y específicas de la propia profesión docente (Lund, Furberg, Bakken y Engelién, 2014). Además, durante la última década, se han realizado diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre la temática. En este sentido, en un estudio bibliométrico reciente realizado por Rodríguez-García, Raso y Ruiz-Palmero (2019) en el que se analizan, siguiendo los indicadores de calidad establecidos por la declaración PRISMA, ciento cincuenta y cuatro referencias, indexadas en la base de datos de la Web of Science, sobre competencia digital, se evidencia un incremento progresivo de las investigaciones realizadas desde 2014, y se presenta España como el país con mayor producción científica, permitiendo establecer líneas de trabajo sólidas en torno a la adquisición y la promoción de la competencia digital de los agentes de cambio (docentes y discentes) implicados en la situación educativa.

Igualmente, en los últimos años, han acontecido gran cantidad de investigaciones cuantitativas en las que se efectúan, en la mayoría de los casos, estudios experimentales o correlacionales, que han señalado la relación entre el nivel competencial digital de los docentes y el uso que estos hacen de los recursos tecnológicos.

En este sentido, los estudios desarrollados por Law y Chow (2008) y Tejedor y García-Valcárcel (2006) sostienen que los conocimientos que posee el profesorado sobre los recursos tecnológicos constituyen un predictor significativo del uso que realizarán de estos en la escuela. En esta misma línea, Puentes, Roig, Sanhuesa y Friz (2010) refieren la existencia de una relación causal entre el conocimiento digital de los docentes y el uso de las tecnologías en el proceso educativo. Así mismo, Condie, Munro, Muir y Collins (2005) informan de que un bajo nivel competencial digital en los docentes se corresponde con un escaso uso de las tecnologías.

Sin embargo, es preciso considerar que la integración de las tecnologías en la educación por parte de los docentes es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores, además de su nivel competencial digital. Factores personales de los docentes como la edad, el género, la experiencia profesional, la experiencia en el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como, factores contextuales relacionados con la institución educativa influyen tanto en la integración de las tecnologías en la educación como en la aceptación de su utilidad por parte de los docentes.

A este respecto, el estudio realizado por Almerich *et al.* (2016) con maestros de la comunidad autónoma de Valencia evidencia que los factores personales y contextuales tienen un impacto relevante en la adquisición de competencias digitales tales como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) y las actitudes hacia estas.

Del mismo modo, en el estudio efectuado por Bordalba y Bochaca (2019) en el que se encuestan a 35 docentes acerca de sus creencias de uso del correo electrónico y las plataformas en línea para la comunicación bidireccional entre ellos y los padres, se observa que los docentes tienen actitudes más positivas sobre el uso de estos medios digitales durante el tiempo de permanencia en el centro educativo.

Además, en otro estudio efectuado en 2016 por Carpenter, Tur y Marín, en el que participan 153 docentes en formación a través de la cumplimentación de una encuesta anónima de catorce preguntas cerradas, ocho de las cuales eran escalas tipo Likert de cinco puntos sobre las creencias de uso de Twitter con fines educativos, demuestra que la mayoría de los participantes perciben Twitter como una aplicación educativa útil y manifiestan su intención de utilizarla para fines profesionales en el futuro. Así como, en el estudio realizado por Judit García Martín en 2017, en el que se analizan las percepciones de 483 docentes en formación, a través de la aplicación de siete cuestionarios estandarizados y validados empíricamente en español, se observan patrones de conocimiento, capacitación y uso diferente de las herramientas digitales en función del sexo y del grado de especialización en el que participan.

## **1.2. El uso de herramientas digitales para la docencia**

Con relación al uso de las herramientas digitales para el aprendizaje y la docencia, es preciso destacar que los últimos años han sido testigos de la constante incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al mismo tiempo, las investigaciones han tratado de conocer las potencialidades educativas de las diversas herramientas, así como, de examinar el uso que los docentes han hecho de las mismas. Algunas tecnologías como los blogs, las wikis, los motores de búsqueda como Google, los archivos de audio y video de YouTube o la mensajería instantánea de WhatsApp han sido objeto de estudio en diversas investigaciones.

Relativo a los blogs, Cano y Cabrera (2013) destacan entre las potencialidades de esta herramienta que permite autorregular el propio proceso de aprendizaje a partir de la reflexión continuada; que ayuda a ampliar las limitaciones clásicas de espacio y de tiempo que se producen en la educación tradicional (Roselló y Pinya, 2017) y que aumenta la satisfacción derivada del aprendizaje, el logro académico y la comprensión del material estudiado (Biberman-Shalev, 2018; Fernández y Pérez, 2015).

Por su parte, las wikis han pasado de ser una herramienta utilizada considerablemente para compartir conocimiento fuera de la escuela, a ser utilizada por algunos docentes, también, en ambientes académicos con el objetivo de apoyar el aprendizaje colaborativo o como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, en general (Gómez, 2017).

Asimismo, las herramientas digitales de Google o de Youtube han sido utilizadas en la docencia de áreas diversas y en etapas educativas diferentes. Herramientas como Google Earth o Google Maps han demostrado ser especialmente útiles en la docencia de asignaturas como Ciencias de la Tierra en la etapa secundaria (Jiménez, Pérez y Carrillo-Rosúa, 2014), así como los archivos de audio y video de YouTube, en la enseñanza de artes en niveles profesionales (DeWitt, Alias, Siraj, Yaakub, Ayob y Ishak, 2013).

Finalmente, en relación al uso de la mensajería instantánea, a través de aplicaciones como WhatsApp o Voxer, investigaciones previas señalan tanto oportunidades como dificultades. La mensajería instantánea resulta beneficiosa para mejorar las conexiones sociales y favorecer el aprendizaje profesional (Carpenter y Green, 2017), pero la cantidad de tiempo que se dedica al uso de esta herramienta no parece contribuir positivamente a la finalización de las tareas docentes (Junco y Cotten, 2011).

Por su parte, otras investigaciones de carácter cuantitativo descriptivo-exploratorio tales como el estudio efectuado por Hatlevik (2017) con 312 maestros de escuelas de educación primaria y secundaria, evidencia que el 66,9 % de los participantes utilizan, durante más de seis horas a la semana, las herramientas digitales con fines administrativos y el 30,4 %, con fines didácticos.

Al mismo tiempo, el estudio descriptivo-interpretativo desarrollado por García Martín (2019b) con 118 docentes de Educación Secundaria Obligatoria, muestra que el 90 % de los profesores encuestados, utilizan herramientas digitales para buscar y seleccionar contenidos educativos, así como ocho de cada diez, utilizan la herramienta digital de Google para planificar y evaluar actividades didácticas.

Sin embargo, a pesar de los diversos estudios desarrollados en relación a la competencia digital de los docentes y al uso de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la situación de excepcionalidad producida por la pandemia COVID-19, el confinamiento y la consecuente instauración del teletrabajo en todos los niveles del sistema educativo español, ha producido una situación, hasta ahora, desconocida, en la que tanto docentes como alumnos se han visto abocados a hacer uso de las herramientas digitales que se encontraban a su alcance, independientemente de su competencia digital, de sus conocimientos y de su valoración sobre la efectividad de las herramientas digitales.

Es en este escenario excepcional, en el que se plantea y se desarrolla el presente estudio que trata de analizar los patrones de uso de diversas herramientas digitales por parte de los docentes durante una situación educativa sin precedentes.

## **2. Método**

### **2.1. Objetivo e hipótesis**

El objetivo general de este estudio es examinar el uso de quince herramientas digitales por parte del profesorado en activo, durante los meses de confinamiento, así como conocer sus valoraciones respecto a dichas herramientas y al propio uso de las mismas. En base a este objetivo general se plantean las siguientes hipótesis:

H1. El uso y la valoración de las herramientas digitales por parte del profesorado difiere en función de su género.

H2. El uso y la valoración de las herramientas digitales estudiadas se ve condicionado por las variables sociodemográficas: ubicación geográfica, tipo de centro, y, funcionariado.

### **2.2. Participantes**

En el mes de abril de 2020, durante la situación de estado de alarma generada a causa de la propagación de la pandemia provocada por el COVID-19, se encuestan, mediante un muestreo no probabilístico incidental y a través de un instrumento online, a un total de 108 docentes españoles en activo, de entre 23 y 65 años. De los cuales, la mayoría desarrolla su labor docente en centros educativos públicos (69,4 %), no siendo funcionarios de carrera en la mayor parte de los casos (66,7 %) como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1.  
 Datos sociodemográficos de la muestra

	Hombre	Mujer	Total
<b>Edad</b>			
20-35 años	15	33	48
36-50 años	11	33	44
51-65 años	8	8	16
<b>Tipo de centro</b>			
Público	21	54	75
Concertado	11	13	24
Privado	2	7	9
<b>Funcionario de carrera</b>			
Sí	13	23	36
No	21	51	72

Se recogen datos de profesores ejercientes en un total de 13 comunidades autónomas. La mayoría del profesorado encuestado ejerce su labor académica en Castilla y León (39,8 %), seguido de Cantabria (13 %), de Cataluña (9,3 %), de Navarra (9,3 %), Madrid (7,4 %), Andalucía (6,5 %) y Asturias (6,5 %). Así mismo, en menor medida se recogen datos de docentes de las comunidades de Galicia, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana, Murcia y La Rioja (ver Figura 1).

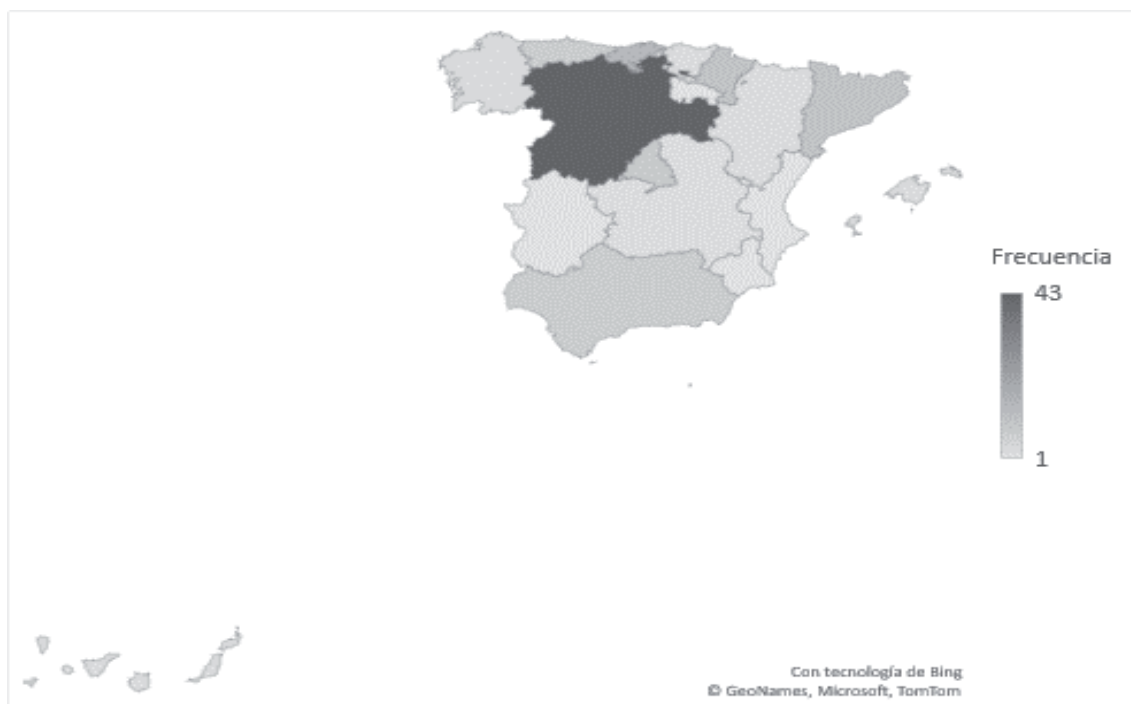


Figura 1: Frecuencia de profesores encuestados por comunidad autónoma

Asimismo, el 39,4 % ejercía su labor docente en la Etapa de Educación Primaria, el 32,1 % en la Universidad, seguido por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (23,9 %) y, en menor medida, los de la etapa de Educación Infantil, los de Bachillerato, los de Formación Profesional y los de Formación de Adultos.

### 2.3. Diseño

Este estudio parte de un diseño de investigación de corte cuantitativo, apoyado en un enfoque exploratorio-descriptivo y de correlación, en el que se hace uso del método de encuesta, a través del diseño y de la aplicación de un cuestionario en línea.

### 2.4. Instrumento

Se diseñó un cuestionario en línea, denominado: EDU-COVID, a través de la herramienta web de Formularios de Google. Se selecciona dicha herramienta por diversos motivos tales como su gratuidad, su accesibilidad, su simultaneidad, su facilidad, y su eficiencia para la recopilación y la extracción de datos en múltiples formatos. Así como, por la imposibilidad de recoger datos en otro formato, dada la situación excepcional generada por el COVID-19.

El EDU-COVID consta de cinco secciones claramente diferenciadas: i) el consentimiento informado, ii) los datos de carácter general, iii) el uso de quince herramientas web durante el confinamiento, iv) la valoración del uso y, v) los efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de dicho uso, en un total de 50 ítems.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento se procede al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, medida de consistencia interna, que arroja un valor de  $\alpha = .561$  lo que demuestra una fiabilidad aceptable.

Con la intención de valorar la estructura del instrumento en función del conjunto de ítems que lo integran, se realiza un primer Análisis Factorial Exploratorio de sus 43 ítems. La idoneidad del análisis se evalúa previamente a través del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de la prueba de esfericidad de Bartlett.

El resultado de la prueba de adecuación muestral KMO es de .617, con medidas de KMO individuales de las variables todas superiores a 0.5. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ( $p < .001$ ), lo que indica que los datos son probablemente factorizables. Por lo tanto, estos resultados revelan que la aplicación del análisis factorial es apropiada.

Seguidamente, se procede a la selección de los principales factores mediante el método de extracción de componentes principales con el objetivo de encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Si se sigue la regla de normalización de Kaiser (1974), que establece la extracción de factores principales de aquellos con valor propio mayor que uno, se obtienen nueve componentes que explican el 71.643 % de la varianza total, lo que puede considerarse un valor muy aceptable.

Para determinar qué ítems saturan en cada uno de los factores, se lleva a cabo la extracción de factores iniciales y se procede a la rotación de factores a través del método de rotación ortogonal Varimax. Las variables, agrupadas por factores, que se obtienen en el análisis y su correspondiente saturación, se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

*Ítems que conforman cada factor y saturación correspondiente*

<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Saturación</b>
I	Uso mecánico / significativo	.645
	Herramientas de edición de videos	.619
	Herramientas de elaboración de encuestas en línea	.617
	Uso superficial / profundo	.614
	Herramientas para videoconferencias	.561
	Uso no funcional / funcional	.555
	Herramientas de grabación de audio y video	.550
	Uso irrelevante / relevante	.538
	Uso insatisfactorio / satisfactorio	.514
	Uso innecesario / necesario	.509
	Herramientas para edición de contenido colaborativo	.503
	Herramientas de almacenamiento en la nube	.487
	Herramientas de creación de contenido interactivo	.485
	Herramientas de gamificación	.471
	Herramientas de programación	.453
	Herramientas de microblogging	.444
	La enseñanza impartida garantiza la adquisición de las competencias	.431
	La enseñanza impartida garantiza el logro de los objetivos	.421
	Herramientas para compartir imágenes	.406
	Herramientas de comunicación sincrónica	.401
Garantiza la obtención de resultados de Aprendizaje	.392	
Uso rígido / flexible	.367	
Google Classroom	.288	
Tipo de centro	.256	
II	Años de experiencia docente	.582
	Edad	.536
	Uso infravalorado / valorado	.389
	Plataforma institucional específica	.380

III	Redes sociales	.566
	Moodle como plataforma institucional	.341
IV	Herramientas para el diseño instruccional de wikis	.545
	E-dixgal como plataforma institucional	.536
V	Provincia	.527
	Classdojo como plataforma institucional	.331
	Comunidad Autónoma	.314
VI	Sexo	.448
	Herramientas para el diseño instruccional de blogs	.415
	Herramientas de para visualizar y difundir videos	.344
VII	Escholarium como plataforma institucional	.514
	Funcionario de carrera	.410
	La enseñanza garantiza otro aspecto	.317
VIII	Formación recibida sobre el uso de herramientas digitales	.402
IX	La enseñanza impartida garantiza la asimilación de los contenidos	.496

## 2.5. Procedimiento

Se realiza una búsqueda de instrumentos internacionales previos en torno a los bloques examinados con el fin de dar coherencia y articular las variables analizadas en el cuestionario ad hoc. Tras ello, se diseña la herramienta en línea, a través de formularios de Google, y se envía a docentes en ejercicio siguiendo el método Delphi, técnica versátil de recopilación de información basada en la consulta a expertos del área, con el fin de comprobar la funcionalidad, operatividad, así como para eliminar las posibles contrariedades y dificultades que podrían derivarse de la interpretación de los ítems. Los expertos son sometidos individualmente al cuestionario que intercalan con la retroalimentación de lo expresado por el grupo y que, tras sucesivos *feedbacks*, producen un análisis fiable del cuestionario.

Una vez modificados los ítems ambiguos se procede a su envío al profesorado mediante el correo electrónico, las redes sociales personales y académicas y los grupos docentes existentes en Facebook, LinkedIn y WhatsApp. El enlace está operativo durante el mes de abril. Finalizado el plazo, se procede a la descarga de la matriz resultante, se realizan las codificaciones pertinentes y se llevan a cabo los análisis estadísticos oportunos, mediante el programa SPSS, versión 25, que han aportado las evidencias empíricas de este estudio.

En línea con lo anterior, primeramente, se efectúan unos análisis descriptivos relativos a la media y a la desviación típica para describir a los participantes. Después, se procede con el análisis paramétrico a través de las pruebas de asimetría y curtosis que determinan que la distribución cumple con el supuesto de normalidad. Después, se hacen



los cálculos de fiabilidad del instrumento, incluyendo la consistencia interna ítem-escala y Alfa de Cronbach. Y, para terminar, se realizan análisis paramétricos a través de las pruebas t Student y ANOVA.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis descriptivo

Se realizan análisis estadísticos descriptivos para conocer el uso de quince herramientas digitales por parte de los docentes y la valoración que estos hacen de las herramientas y del propio uso de las mismas.

En relación al uso de *plataformas de enseñanza virtual*, se recogen datos acerca de Moodle, Google Classroom, Classdojo, E-dixgal, Escholarium y, otras. De las herramientas mencionadas, son las dos primeras las más utilizadas por los docentes. Tal y como puede observarse en la figura 2, cuatro de cada diez profesores las han utilizado a diario o al menos, semanalmente, durante el estado de alarma.

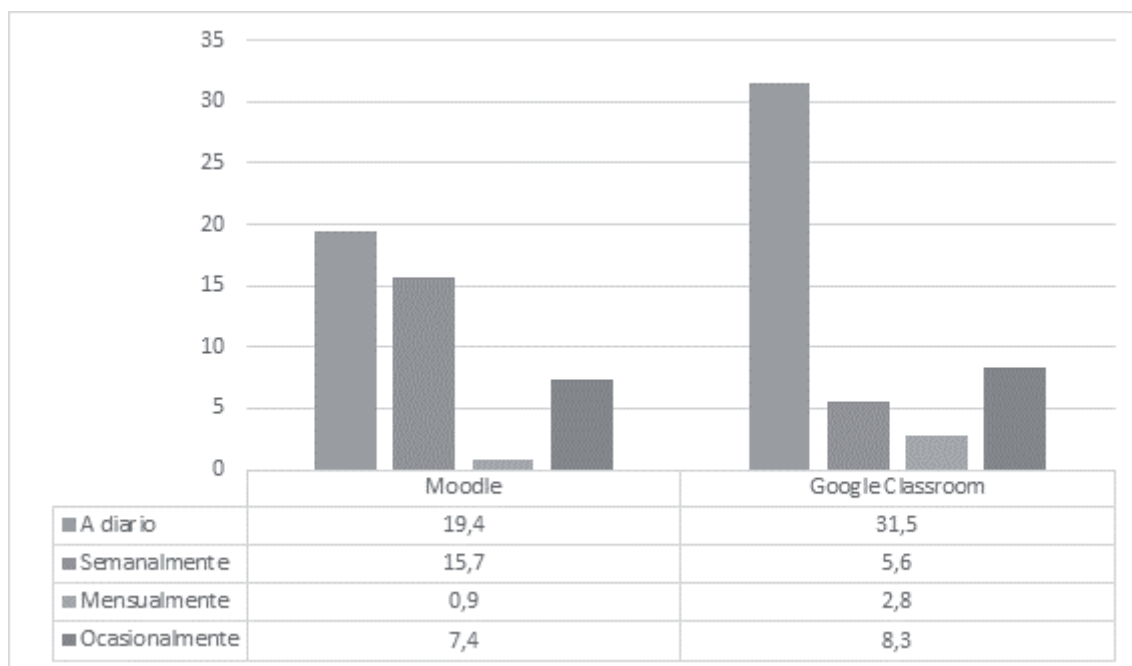


Figura 2: Porcentaje de uso de plataformas de enseñanza virtual

Por su parte, las plataformas Escholarium y E-dixgal no han sido utilizadas en ninguna ocasión por los docentes, en el 98,1 % y en el 97,2 % de los casos, respectivamente. Mientras, Classdojo ha sido utilizada diariamente por uno de cada diez profesores. Además, los docentes encuestados afirman utilizar la plataforma específica del centro educativo (5,5 %), el propio campus virtual (4,6 %) y Edmodo (3 %). Al mismo tiempo, las herramientas de almacenamiento en la nube, tales como Drive, Dropbox o OneDrive, es utilizada a diario por el 75 % de los docentes encuestados.

Relativo al uso de *herramientas digitales o aplicaciones para el diseño instruccional*, tal y como puede observarse en la figura 3, son las herramientas de edición de contenido colaborativo como documentos, hojas de cálculo, presentaciones de Google o Prezi, las más utilizadas por los docentes durante el confinamiento. Cerca del 90 % de

los profesores la han utilizado en alguna ocasión. Seguido del uso de herramientas de elaboración de encuestas en línea a través de Google Formularios o SurveyMonkey, de herramientas de grabación de audio y video como Camstudio o Camtasia, y de creación de contenido interactivo como Canva, Genially, Quizlet o Slideshare.

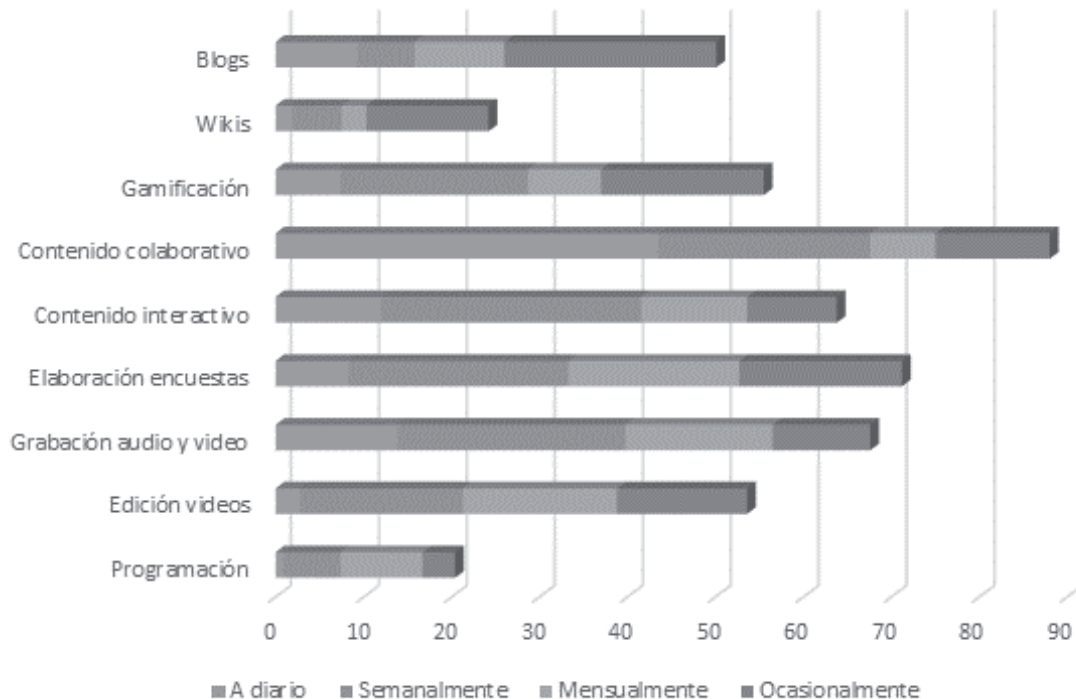


Figura 3: Porcentaje de uso de herramientas digitales o aplicaciones para el diseño instruccional

Finalmente, en relación a la valoración del uso de las herramientas por parte de los docentes, tal y como se observa en la figura 4, el profesorado considera que ha realizado un uso relevante (96,3 %), necesario (91,7 %), funcional (85,2 %) y satisfactorio (79,6 %) de las herramientas digitales. En sentido opuesto, únicamente seis de cada diez docentes consideran haber realizado un uso profundo de cada una de las herramientas. Así mismo, menos del 60 % cree que dicho uso sea valorado suficientemente.

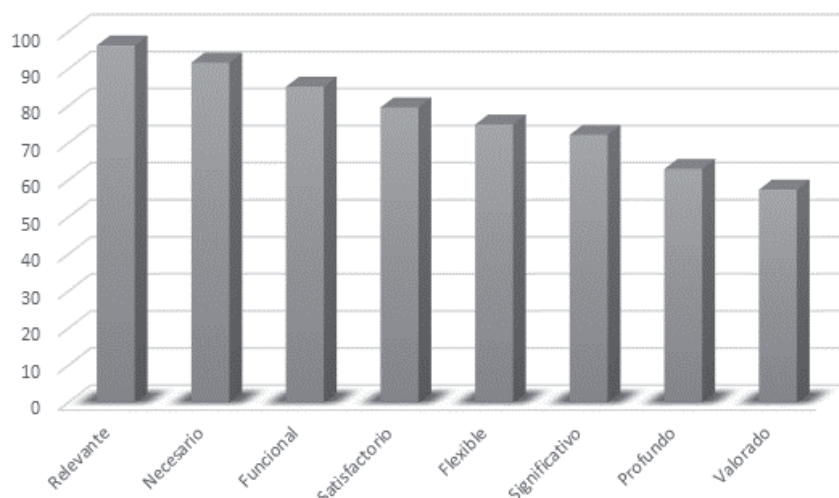


Figura 4: Porcentaje de valoración de uso de herramientas digitales.

### 3.2. Análisis paramétrico

Se realiza también, el análisis paramétrico que implica una estimación de los parámetros de la población con base en muestras estadísticas, reduciendo así la posibilidad de errores y aumentando el grado de eficiencia. En línea con ello, se efectúan dos tipos de pruebas: i) la t student para muestras independientes y ii) la ANOVA para más de dos muestras independientes.

#### 3.2.1. Prueba t Student para muestras independientes

A través de esta prueba, se analizan las variables sexo y funcionario de carrera, y se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre poblaciones en relación al uso de las herramientas digitales y a la valoración de las mismas.

Tal y como puede observarse en la tabla 3, existe un patrón de uso diferencial entre los maestros y las maestras en relación a las plataformas de enseñanza virtuales: Moodle, E-dixgal y Escholarium. Es significativamente mayor, en el caso de los docentes varones [ej.  $M_{\text{MoodleHombre}} = 2.76$  frente a  $M_{\text{MoodleMujer}} = 2.15$ ;  $p = .009$ ]. No observándose dicha tendencia en el caso de Classdojo. Al mismo tiempo, los hombres utilizan en mayor medida las herramientas digitales para la creación de contenido colaborativo, mientras que las mujeres usan más herramientas de gamificación [ej.  $M_{\text{GamificMujer}} = 2.36$  frente a  $M_{\text{GamificHombre}} = 2.12$ ;  $p = .026$ ].

Finalmente, en relación a la valoración de las herramientas y del propio uso durante el confinamiento, son las mujeres docentes quienes se sienten más satisfechas. Sin embargo, son los hombres quienes afirman haber realizado un uso más profundo. Los docentes varones consideran que la enseñanza desarrollada durante el estado de alarma ha garantizado la consecución de objetivos y la obtención de resultados de aprendizaje, en mayor medida, que las mujeres.

(Ver Tabla 3 en la siguiente página)

Tabla 3.  
Comparación de las variables examinadas atendiendo al sexo

VARIABLES SOBRE LAS CREENCIAS DE USO Y UTILIDAD	Hombre	Mujer	Significación
<i>Uso de _____ como plataforma prioritaria de enseñanza virtual</i>			
Moodle	2.76 (1.843)	2.15 (1.594)	.009
Classdojo	1.35 (1.012)	1.68 (1.346)	.027
E-dixgal	1.09 (.379)	1.01 (.116)	.002
Escholarium	1.06 (.239)	1.00 (.000)	.000
<i>Uso de herramientas digitales o aplicaciones para el diseño instruccional de...</i>			
gamificación tales como Educa-play, Quizizz, Kahoot, Socrative, Smile and Learn, Poll Everywhere, Polldaddy...	2.12 (1.250)	2.36 (1,477)	.026
contenido colaborativo (Documentos, Hojas de cálculo y presentaciones de Google y de Microsoft 360, Prezi)	4.12 (1.149)	3.57 (1.527)	.000
<i>El uso que has hecho de estas herramientas ha sido...</i>			
insatisfactorio versus satisfactorio	4.03 (.717)	4.18 (.866)	.016
superficial versus profundo	3.85 (.821)	3.72 (1.041)	.012
<i>La enseñanza efectuada garantiza la...</i>			
consecución de objetivos	1.47 (.507)	1.24 (.432)	.001
obtención de los resultados de aprendizaje	1.47 (.507)	1.31 (.466)	.024

Nota. Solo se muestran las variables que obtienen resultados estadísticamente significativos ( $p < .05$ ).

Por otra parte, cuando se examina la variable funcionario, se obtienen diferencias estadísticamente significativas a favor de los docentes funcionarios en dos variables: el uso de Google Classroom como plataforma prioritaria de enseñanza virtual ( $p = .016$ ) y el uso de herramientas digitales para la elaboración de encuestas en línea tales como los formularios de Google o Mentimeter ( $p = .010$ ).

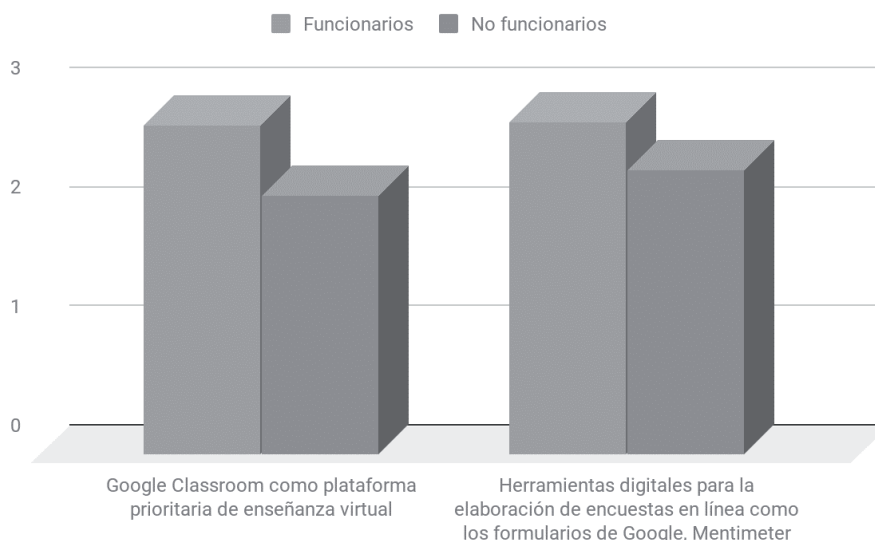


Figura 5: Comparativa de las variables examinada en relación a ser o no funcionario

### 3.2.2. Prueba ANOVA para más de dos muestras independientes

Finalmente, se realizan análisis multivariados de la varianza tomando como factores fijos la *comunidad autónoma* en la que se ubica el centro educativo, y por tanto en la que ejercen cada uno de los docentes participantes y el *tipo de centro* (público, concertado y privado). Como variables dependientes, se analizan las medidas relativas a las creencias de uso y de utilidad de las herramientas digitales examinadas a través del cuestionario.

En este sentido, los **contrastes multivariados** muestran diferencias estadísticamente significativas cuando se atiende a la *comunidad autónoma* [ $\lambda$ Wilks = .003,  $F_{(710.000, 420.00)} = 1.244$ ;  $p = .016$ ,  $\eta^2 = .391$ ] y al *tipo de centro* [ $\lambda$ Wilks = .332,  $F_{(142.000, 70.00)} = 1.475$ ;  $p = .023$ ,  $\eta^2 = .424$ ] con tamaños del efecto medianos.

En cuanto a los **efectos-intersujetos**, por una parte, considerando la *comunidad autónoma* como variable de agrupamiento, se muestran diferencias estadísticamente significativas con tamaños del efecto pequeños, en dos variables: uso superficial versus profundo [ $p = .043$ ,  $\eta^2 = .194$ ] y uso no funcional versus funcional [ $p = .032$ ,  $\eta^2 = .202$ ]. Y, por otra parte, atendiendo al *tipo de centro* se observan diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto medianos y grandes, en las variables relativas al uso de Google Classroom [ $p = .019$ ,  $\eta^2 = .073$ ], de Escholarium [ $p = .028$ ,  $\eta^2 = .066$ ]; de herramientas digitales o aplicaciones para el diseño de encuestas en línea tales como los Formularios de Google, Mentimeter y SurveyMonkey [ $p = .010$ ,  $\eta^2 = .085$ ] y de herramientas digitales o aplicaciones para programar como Joomla y Scratch [ $p = .009$ ,  $\eta^2 = .086$ ].

En relación al **post hoc**, por un lado, en el caso, de la *comunidad autónoma*, no es posible calcularlo dado que al menos existe un grupo que tiene menos de dos casos. Y, por otro lado, en relación al *tipo de centro* se evidencia un patrón de uso diferencial entre los docentes de los centros públicos y concertados, en beneficio del profesorado de la enseñanza concertada, en diversas variables tales como el uso de Escholarium como plataforma de enseñanza virtual [ $M_{\text{Público}} = 1$  vs.  $M_{\text{Concertado}} = 1.08$ ;  $p = .030$ ]; el uso de herramientas digitales o aplicaciones para la elaboración de encuestas en línea como los

Formularios de Google, Mentimeter y SurveyMonkey [ $M_{\text{Público}} = 2.48$  vs.  $M_{\text{Concertado}} = 3.38$ ;  $p = .016$ ] y el uso de herramientas digitales o aplicaciones para programación como Joomla y Scratch [ $M_{\text{Público}} = 1.27$  vs.  $M_{\text{Concertado}} = 1.92$ ;  $p = .015$ ].

## 4. Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue analizar el uso que los docentes españoles hicieron de quince herramientas digitales durante los meses de confinamiento, y examinar sus valoraciones en relación a dicho uso.

En base al objetivo planteado y a los resultados obtenidos, se observa que las herramientas más utilizadas durante la pandemia fueron las plataformas educativas, Moodle y Google Classroom, lo cual puede deberse a que parte de los docentes encuestados ejercían su labor profesional en niveles de educación superior, en los que Moodle es el sistema de gestión del aprendizaje más utilizado (Del Prete y Cabero, 2020; Martínez-Sarmiento y Gaeta, 2019). Seguido del uso de herramientas de edición de contenido colaborativo entre docentes, de encuestas en línea y de grabación de audio y video. Todo ello puede comprenderse por la necesidad de evaluar o de realizar exámenes en línea, así como, por desarrollar sesiones de docencia magistrales de manera sincrónica o asincrónica a través de la grabación de audio y video (García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande-Prado, 2020). Finalmente, las herramientas de creación de contenido interactivo también han sido especialmente utilizadas para la elaboración de material didáctico en todos los niveles de enseñanza.

En relación a la valoración del uso de las herramientas digitales, ocho de cada diez docentes se manifiestan satisfechos con el propio uso, y más del 90 % consideró que este fue relevante, necesario y funcional.

Además, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el uso y en la valoración de uso de diferentes herramientas digitales. En relación con el sexo, fueron los docentes varones quienes hicieron un mayor uso de las plataformas educativas y de las herramientas de creación de contenido colaborativo, mientras que las docentes mujeres hicieron un mayor uso de herramientas de gamificación. De manera que, mientras que los varones se focalizan en la practicidad en el uso de herramientas digitales, las mujeres se centran en la motivación e innovación que se presupone al usar otras. Lo que permite afirmar que, aún en situaciones excepcionales, el sexo tiene efectos en el uso diferencial de las tecnologías (García Martín, 2019a; García Martín, 2013; Roig-Vila, Mengual-Andrés y Quinto-Medrano, 2015). Además, dichos resultados también pueden estar relacionados con el modelo de aceptación tecnológica (TAM), en el que la utilidad percibida y la facilidad de uso, son los dos factores más influyentes en la adopción de una tecnología (Fernández, 2016).

Así mismo, las variables socioeducativas tales como funcionariado y tipo de centro educativo influyen en el uso de las herramientas digitales, pues son los docentes funcionarios y los docentes de escuelas concertadas quienes más utilizaron las plataformas educativas durante el confinamiento. Estas diferencias pueden estar condicionadas por las propias políticas educativas en torno al uso e integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto corrobora, los hallazgos encontrados en investigaciones como García Martín (2019b); Santiago-Campión, Navaridas-Nalda y Andía-Celaya (2016) y que confirman parcialmente la hipótesis H2, con relación al funcionariado y a la titularidad del centro,

no siendo posible confirmar diferencias significativas en el uso y valoración de uso de las herramientas digitales en función de la ubicación geográfica del centro educativo.

De manera general, esta investigación presenta algunas limitaciones. Es un estudio transversal, los datos son recogidos en un único momento temporal y a través de la aplicación de un solo instrumento de recogida de datos. Además, se aplica un muestreo no probabilístico, accediendo únicamente a una parte de la población estudiada. Sería deseable desarrollar investigaciones futuras de carácter longitudinal, con recogida de datos en momentos temporales diversos, muestreos probabilísticos e inclusión de otros datos de análisis tales como el uso didáctico de las herramientas estudiadas y los resultados obtenidos con su aplicación. Así como, datos de procedencia distinta a los autoinformados por los propios docentes.

Finalmente, es preciso concluir que en los últimos años, en los contextos educativos, las mejoras en la enseñanza se han venido relacionando con el uso de las tecnologías en las aulas, de manera que los docentes, en mayor o menor medida, han tenido que desarrollar cierta competencia digital para responder a la demanda de integración de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011; Law y Chow, 2008; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Vargas-D'Uniam, Chumpitaz-Campos, Suárez-Díaz y Badia, 2014). Sin embargo, la pandemia COVID-19 y el consecuente confinamiento, han producido un cambio sustancial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dando lugar a una realidad que ha superado cualquier predicción; la tan mencionada digitalización educativa es, hoy en día, una realidad que ha llegado para quedarse.

## 5. Referencias

- Almerich, G., Díaz-Costa, I., Cebrián-Cifuentes, S., y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Almerich, G., Suárez, J.M., Jornet, J.M., y Orellana, M.N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28-42. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>
- Ayala, A., y Luzón, A. (2013). Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 9-17. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9320>
- Biberman-Shalev, L. (2018). Personal blogs or comunal blogs? Pre-service teachers' perceptions regarding the contribution of these two platforms to their professional development. *Teaching & Teacher Education*, 69, 253-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.006>
- Bordalba, M. M., y Garreta, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>

- Cano, E., y Cabrera, N. (2013). La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23, 46-58. Retrieved from: <http://greav.ub.edu/der>.
- Carpenter, J.P., y Green, T.D. (2017). Mobile instant messaging for professional learning: Educators' perspectives on and uses of Voxer. *Teaching & Teacher Education*, 68, 53-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.008>
- Carpenter, J., Tur, G., y Marín, V. I. (2016). What do U.S. and Spanish pre-service teachers think about educational and professional use of Twitter? A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 131-143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.011>
- Condie, R., Munro, B., Muir, D., y Collins, R. (2005). *The impact of ICT initiatives in Scottish schools: Phase 3*. Edimburgo: Scottish Executive Education Department. Retrieved from: <https://www2.gov.scot/Publications/2005/09/14111116/11170>
- DeWitt, D., Alias, N., Siraj, S., Yaakub, M.Y., Ayob, J., y Ishak, R. (2013). The potential of YouTube for teaching and learning in the performing arts. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 103, 118-1126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.439>
- Del Prete, A., y Cabero, J. (2020). El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de Educación Superior. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.400061>
- Esteve, F., Castañeda, L., y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 91(32.1), 105-116.
- Fernández, B. (2016). Adopción de la realidad aumentada por estudiantes del grado de Educación Primaria. En Roig-Vila (Edit.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.432-439). Barcelona: Octaedro.
- Fernández, V., y Pérez, S. (2015). Los blogs en la educación. Ejemplo práctico. *Tecnología, Ciencia y Educación. Revista de Carácter Científico Multidisciplinar*, 2, 30-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6159626.pdf>
- Gabarda, V. (2015). Uso de las TIC en el profesorado europeo, ¿una cuestión de equipamiento y formación? *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 153-170. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14448>
- García, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>
- García-Martín, J. & García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003>
- García-Martín, J. & García-Sánchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>



- García-Martín, S. & Cantón-Mayo, I. (2019a). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>.
- García-Martín, S. & Cantón-Mayo, I. (2019b). Teachers 3.0: Patterns of use of five digital tools. *Digital Education Review*, 35, 202-215. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.202-215>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande-de-Prado, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gisbert, M., y González, J. (2016). *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora*. Wolters Kluwer.
- Gómez, V. (2017). ¿Cómo se involucran los estudiantes de pedagogía en una experiencia de blogging internacional en wikispaces?. *Digital Education Review*, 31, 1-19. <http://greav.ub.edu/der/>
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>
- Insteffjord, E.J., y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and teacher education*, 67, 37-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente*. INTEF. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Jiménez, A., Pérez, J.V., y Carrillo-Rosúa, J. (2014). Integración de las Tecnologías Geoespaciales como herramientas docentes de Ciencias de la Tierra para Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22(3), 239-250. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/39130>
- Junco, R., y Cotten, S.R. (2011). Perceived academic effects of instant messaging use. *Computers & Education*, 56, 370-378. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.020>
- Law, N., y Chow, A. (2008). Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. *Pedagogy and ICT Use*, 181-219. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2_6)
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., y Engelién, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281-299.
- Martínez-Sarmiento, L. F., y Gaeta, M.L. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educación*, 55(2), 479-498. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>

- Puentes, A., Roig, R., Sanhueza, S., y Friz, M. (2013). Concepciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile. *Revista CTS*, 8(22), 75-88. <http://www.revistacts.net/files/Volumen%208%2020N%C3%BAmero%2022/SanhuezaDEF.pdf>
- Rodríguez-García, A-M., Raso, F., y Ruiz-Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *PIXEL BIT. Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., y Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, 45(23), 151-159. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- Rosselló, M., y Pinya, C. (2017). Using blogs to improve professional competencies among undergraduate students. *Digital Education Review*, 31, 20-38. <http://greav.ub.edu/der/>
- Santiago-Campión, R., Navaridas-Nalda, F., y Andía-Celaya, L.A. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios sobre Educación*, 30, 145-174. <https://doi.org/10.15581/004.30.145-174>
- Sianes, A., y Sánchez, E. (2020). E-learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we introduced distance learning? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 181-195. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.26208>
- Tejedor, F., y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 21-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973261>
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Vargas-D'Uniam, J., Chumpitaz-Campos, L., Suárez-Díaz, G., y Badia, A. (2014). Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 361-377. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL9.pdf>

## Anexo

### La adaptación de la enseñanza a la situación actual y el uso de las herramientas digitales

#### PRESENTACIÓN

Estimado docente,

La enseñanza online y el teletrabajo se han constituido como la forma de proceder en todos los niveles educativos debido a la situación actual, generada por el COVID-19.

Ante esta situación, investigadores de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de León están desarrollando un estudio sobre el uso de las herramientas digitales por parte de los docentes y el efecto de este uso sobre su labor profesional.

Agradeciendo su respuesta.

Reciba saludos cordiales.

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Declaro que soy mayor de edad.
2. Confirmo que he leído y comprendo la información anterior y que se me ha informado de la libertad de retirar mi consentimiento y poner fin a mi participación en cualquier momento.
3. Doy mi consentimiento para participar en este estudio con el entendimiento de que dicho consentimiento no conlleva la renuncia a ninguno de mis derechos legales.
4. Afirmando que he leído y he comprendido la información brindada sobre la protección de datos y doy mi consentimiento para que la información sea recolectada y almacenada electrónicamente. Declaro ser consciente también que mediante el envío del cuestionario doy mi consentimiento para el uso de los datos que se almacenarán de forma anónima, y que el acceso y la supresión de los datos facilitados no será posible a partir de este momento.

Declaración de consentimiento Sí / No

#### DATOS DE CARÁCTER GENERAL

1. Identificador (Las últimas cuatro cifras de tu número de teléfono móvil)
2. Sexo (Hombre y mujer)
3. Edad (23-70)
4. Funcionario de carrera (Sí - No)
5. Años de experiencia docente (0-50)
6. Etapa educativa en la que imparte docencia (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, Universidad, Formación de Adultos)
7. Tipo de centro (Público, Privado, Concertado)
8. Si se trata de un colegio público, indicar tipo. (CRA, CEIP, CEO, IES, IESO, Centro de Adultos, Universidad)
9. Comunidad Autónoma
10. Provincia en la que se ubica el centro

**USOS**

*Durante el confinamiento, en qué medida has utilizado...*

1. ...la plataforma institucional de enseñanza virtual?

Moodle	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
Google Classroom	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
Classdojo	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
E-dixgal	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
Escholarium	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
Otra	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario

2. ...las herramientas de almacenamiento en la nube (Drive, OneDrive, Dropbox...)?

Nunca / Ocasionalmente / Mensualmente / Semanalmente / A diario

3. ...las siguientes herramientas digitales o aplicaciones para el diseño instruccional de:

blogs (Blogger, Wordpress...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
wikis (Wikispaces, TiddlyWiki, Mediawiki...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
gamificación (Educaplay, Quizizz, Kahoot, Socrative, Smile and Learn, Poll Everywhere, Polldaddy...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
edición de contenido colaborativo (Documentos, Hojas de cálculo y presentaciones de Google y de Microsoft 360, Prezi)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
creación de contenido interactivo (Canva, Genially, Liveworksheets, Quizlet, Prezi, Slideshare...).	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
elaboración de encuestas en línea (Formularios de Google, Mentimeter, SurveyMonkey...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
grabación de audio y video (Camstudio, Screencastomatic, Camtasia...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
edición de vídeos (iMovie, FinalCut)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
programación (Jommla, Scratch)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario

4. ...las siguientes herramientas digitales de comunicación y de interacción social para:

comunicación sincrónica (WhatsApp, Telegram, Bloomz)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
videoconferencias (FaceTime, Skype, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Webinar, Cisco Webex, Adobe Connect, Hangouts...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
visualizar y difundir videos (YouTube, Vimeo...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
compartir imágenes (Instagram, Flickr, Picassa...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
relacionarse a través de redes sociales (Facebook, LinkedIn...)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario
microblogging (Twitter, Tumblr)	Nunca	Ocasionalmente	Mensualmente	Semanalmente	A diario

5. ¿En qué medida considera que el uso realizado de estas herramientas, durante el confinamiento, ha sido...?

Irrelevante	1	2	3	4	5	Relevante
Insatisfactorio	1	2	3	4	5	Satisfactorio
Superficial	1	2	3	4	5	Profundo
Mecánico	1	2	3	4	5	Significativo
Innecesario	1	2	3	4	5	Necesario
No funcional	1	2	3	4	5	Funcional
Rígido	1	2	3	4	5	Flexible
Infravalorado	1	2	3	4	5	Valorado

6. Considera que la enseñanza online, impartida durante el confinamiento, garantiza...

- la adquisición de las competencias.
- el logro de los objetivos.
- la asimilación de contenidos.
- la obtención de resultados de aprendizaje.
- otra.

7. ¿Ha recibido formación online sobre el uso de algunas herramientas digitales mencionadas anteriormente? Sí / No

En caso afirmativo, indique cuál...

8. Si en el futuro, tuviese la oportunidad de recibir formación online sobre herramientas digitales, ¿cuál de las mencionadas con anterioridad sería su preferida?



# *La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento*

*Self-perception of digital competence in teachers: variations after confinement*

**Juan Tomás Asenjo Gómez\***;  
**Felix Asenjo Gómez\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.29032

Recibido: **3 de diciembre de 2020**

Aceptado: **10 de marzo de 2021**

---

\* JUAN TOMÁS ASENJO GÓMEZ: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia Comillas. Profesor colaborador en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de Secundaria en la Universidad Pontificia Comillas, así como en otras entidades universitarias: Universidad Escuni; Universidad Nebrija. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la UAM. **Datos de contacto:** E-mail: tomas\_asenjo@hotmail.com.

\*\* FELIX ASENJO GÓMEZ: Licenciado en Filosofía y Letras, en la Sección de Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia Comillas. Diploma de Estudios Avanzados de la UNED. Profesor titular de las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia y Corrientes Internacionales de la Educación en la Escuela de Magisterio ESCUNI. **Datos de contacto:** E-mail: fassenjo@escuni.es.

## **Resumen**

El año 2020 será recordado como el año en el que se vivió una tragedia humana, sanitaria, social y económica como consecuencia del virus COVID-19. La educación se enfrentó a un escenario no vivido con anterioridad y al igual que el resto de la sociedad se vio abocado a un severo confinamiento. Al confinamiento le siguió una reincorporación parcial del alumnado y en ambos escenarios la tecnología digital desempeñó un papel fundamental. La labor formativa se vio abocada a adoptar metodologías digitales con la urgencia que requería la situación y el profesorado tuvo que adaptarse sobre la marcha. Bimodalidad, educación sincrónica, clases online son ahora términos habituales que acompañan la compleja labor docente. El estudio que presentamos analiza el punto de partida del profesorado español y europeo respecto a las actitudes y niveles formativos en TIC, así como las posibles variaciones tras la irrupción de la pandemia. Para ello se han comparado los datos recogidos en el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS 2018, respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, junto a los datos que arroja el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 por medio de la Consulta Pública Abierta. Se puede concluir que si bien en los años previos al COVID-19 el profesorado presentaba unos altos niveles participativos de formación en TIC, sin embargo no valoraban la necesidad formativa con el mismo reconocimiento como una vez iniciada la pandemia. Aun así, planteamos la necesidad de un enfoque pedagógico en la formación digital que supere los aprendizajes técnicos proponiendo unas estrategias didácticas que permitan la equidistancia entre la formación presencial y la virtual.

*Palabras clave:* Pandemia; Pedagogía; Digital; Holístico; Competencias

## **Abstract**

The year 2020 will be remembered as the year in which a human, health, social and economic tragedy was experienced as a result of the COVID-19 virus. Education faced a scenario not experienced before and like the rest of society it was doomed to severe confinement. The confinement was followed by a partial reincorporation of the students and in both scenarios digital technology played a fundamental role. The formative work was forced to adopt digital methodologies with the urgency that the situation required and the teaching staff had to adapt as they go. Bimodality, synchronous education, online classes are now common terms that accompany the complex teaching work. The study that we present analyzes the starting point of Spanish and European teachers regarding attitudes and training levels in ICT, as well as the possible variations after the outbreak of the pandemic. For this, the data collected in the Teaching And Learning International Study, TALIS 2018, regarding the use of Information and Communication Technologies, have been compared, together with the data provided by the Digital Education Action Plan 2021-2027 by through the Open Public Consultation. It can be concluded that although the teachers, before COVID-19 crisis, had high participation levels on ICT training, they did not value the need to be trained with the same recognition as once the pandemic began. Even so, we propose the need for a pedagogical approach in digital training that goes beyond technical learning by proposing didactic strategies that allow the equidistance between face-to-face and virtual training.

*Keywords:* Pandemic; Pedagogy; Digital; Holistic; Skills.

## 1. Introducción

El término «cambio», al que se recurre con insistencia para tratar de interpretar los fenómenos que acompañan a la sociedad actual, nos habla de mudanza, fugacidad, eventualidad, transformación, alteración... Para algunos autores gran parte de las transformaciones que estamos viviendo tiene su origen en las nuevas tecnologías (Schwab y Davis, 2018); para otros, es producto de una modernidad mal gestionada (Bauman, 2008) y de una postmodernidad carente de valores (Ruiz, 2010); también nos encontramos con quienes piensan que son ciclos históricos que se deben interpretar e incluso quien habla de innovaciones disruptivas (García Aretio, 2019). Centrados en el área educativa, Mora (2011) concretaba las reformas que se vienen produciendo, con mayor o menor intensidad: la sociedad global; la universalidad de la educación superior; la sociedad del conocimiento; internet y sus derivados. Si bien los tres primeros han ido ocasionando un ajuste progresivo de los paradigmas educativos, la tecnología digital ha significado toda una revolución, entendida como un cambio profundo en las estructuras académicas y en la propia sociedad. Las tecnologías proyectan toda una novedosa oferta metodológica paralela a la denominada, y considerada, «metodología tradicional», contando con el sólido respaldo que imprimen las plataformas sociales, lo intuitivo de su manejo y la velocidad en el procesamiento de datos. Esta irrupción exponencial de las tecnologías en el entorno académico ha supuesto una transformación estructural del modelo de enseñanza y aprendizaje, evidencia que se puede constatar en la proliferación de los cursos formativos para docentes y en su mayor presencia en las aulas.

La evolución digital mantiene un ritmo de crecimiento con altos niveles de conectividad entre los usuarios; sin embargo, esta auténtica renovación tiene su origen a mediados del siglo pasado, con la denominada Tercera Revolución Industrial o Revolución científico-tecnológica, definida por una tecnología digital que daría lugar a la era de la información. Entonces, ¿por qué seguir denominando nuevas tecnologías a una realidad que nos acompaña de manera global desde finales del siglo XX? Las tecnologías ya hace tiempo que dejaron de ser nuevas para pasar a estar plenamente integradas en nuestra era.

Más allá de la revisión terminológica, el contexto digital que domina el siglo XXI demanda una educación capaz de entender y atender las nuevas exigencias, para así facilitar las competencias personales que se necesitan en el renovado entramado social. Una nueva noción de aprendizaje, tanto en lo referente a las formas como a los contenidos, implica nuevos modelos formativos que de manera automática han sido reclamados a las instituciones educativas y que, por extensión, ha puesto el foco de atención en el profesorado. En torno a todo este discurso Ribes (2011) apunta un dato que influye en la tan buscada calidad de los centros y que pasa por una formación del profesorado en competencias, pues sobre éstas va a desarrollar su actividad: «para aprender una competencia se requiere de alguien que la domine previamente y que el aprendizaje tenga lugar en la situación en que se ejercita en la forma de conocimiento funcional (y no puramente formal o declarativo)» (p. 42). Una vez que las competencias están presentes en lo macro, discursos pedagógicos, y en lo micro, programaciones, es inevitable seguir formando y apoyando al profesorado. Aspecto este que invariablemente se menciona, pero sobre el cual pocas veces se actúa con determinación (Egido, 2011).

La previsión de este inexorable proceso se venía anunciando desde las organizaciones internacionales. La OCDE (1989) ya hacía hincapié en la necesidad de un profesorado formado en las nuevas tecnologías y en su aplicación en el aula. La UNESCO (1999)



relacionaba a los docentes con las nuevas tecnologías y los nuevos procesos de enseñanza. Años más tarde, la propia UNESCO (2008) instaba a definir los estándares de competencia en TIC de los profesores. Por su parte, desde el Consejo Europeo (DO, L394/10, 2006) se ha afianzado la formación desde las competencias con la Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Una apuesta que pretende dotar al ciudadano de unas estrategias acordes a una sociedad en continua evolución. Postura que se ha revalidado en la Recomendación del Consejo (DO, C189/1, 2018): *las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa*. Si analizamos la evolución en la denominación de las diferentes competencias, observamos que la única que se mantiene sin variación es la competencia digital. Si bajamos al detalle de su definición (Tabla 1) nos encontramos con una lógica evolución transcurridos 12 años.

Tabla 1.  
*Las competencias clave*

	Resolución 2006	Resolución 2018
Denominación	Competencia digital	Competencia digital
Meta	Un acceso seguro a las tecnologías de la sociedad de la información (TSI).	La responsabilidad en el uso de las tecnologías digitales para el aprendizaje.
Incluye	La utilización de los ordenadores en el uso de información y comunicación, y en el acceso a Internet.	La alfabetización de información y mediática.
Capacitación	Manejar herramientas para la comprensión de la información y para el uso de los servicios localizados en Internet.	Fomentar una ciudadanía activa, inclusiva y colaboradora.
Requerimiento	Una actitud crítica y reflexiva; un uso responsable y participativo con la comunidad.	Una actitud reflexiva y crítica; actitudes éticas.

Fuente: elaboración propia a partir de DO, L394/10, 2006; DO, C189/1, 2018

Se puede observar cómo se pasa de hablar de las tecnologías de la sociedad de la información a las tecnologías digitales centradas en el aprendizaje. Aparece la alfabetización mediática, más allá de la participación en redes. En lo referente a la capacitación, el interés ha pasado del uso de herramientas al apoyo a una ciudadanía activa teniendo presente la inclusión social. Como requisito, el uso responsable se ha traducido en la necesidad de unos planteamientos éticos.

La perspectiva ética es obligada en la era de la revolución digital, pues los cambios están anticipándose a las teorías, la práctica a la reflexión y la acción a la moral. Lo que se

valora es ir alcanzando objetivos inmediatos, pero estancos respecto a grandes proyectos. Este mismo esquema se ha trasladado a las relaciones sociales, donde la individualidad del ordenador o de la telefonía pretende convertirse en el estilo de interacción, por paradójico que resulte. Este proceder ha alcanzado a los modelos educativos, favoreciendo la especificidad de los conocimientos de forma contraria a los principios holísticos de una educación integral. Siendo esto así, el hecho de dejarse atrapar por la automatización de una formación técnica, utilitarista, nos dirigiría hacia el reduccionismo de un saber hacer economicista. Es por ello que la dimensionalidad de las competencias no puede dejarse polarizar por el desempeño, pues el conocimiento, con su base histórica nos acerca a lo que somos y las actitudes nos recuerdan quiénes somos y con quién convivimos.

La ciudadanía está inmersa en contextos cada vez más complejos, por lo novedoso, por las fluctuaciones sociales, por la internacionalización, lo que conllevará de forma ineludible a la construcción de una sólida estructura personal que facilite el análisis de las bases informativas, que no formativas. Esta base personal, y una actitud reflexiva, movilizarán el proceso de búsqueda, análisis y asimilación de información como camino de actuación responsable ante las diferentes necesidades. Con todo, para proceder a una primera aproximación a la información, la tecnología se ha presentado como un recurso esencial; no contar con el acceso a la tecnología o la falta de recursos personales para su utilización nos conducen a la denominada brecha digital, que en su forma más severa se relaciona con pobreza y exclusión social (Olarte, 2017). Si bien los datos que se manejan en el contexto supranacional de la Unión Europa respecto al acceso a internet en los hogares (Tabla 2) muestran una constante progresión en los últimos años; alcanzándose cuotas cercanas al cien por cien en algunos países. También muestra lo desigual del acceso al principio de la década; y se mantienen datos no tan optimistas con respecto a algunos países comunitarios como Grecia (71 %) o Bulgaria (67 %).

Tabla 2.  
*Acceso a internet hogares.*

	2012	2017
EU-28	76	87
Netherlands	94	98
Denmark	92	97
Luxembourg	93	97
Finland	87	94
Germany	85	93
Austria	79	89
Ireland	81	88
Belgium	78	86
France	80	86
Malta	77	85
Czech Republic	65	83
Spain	67	83

Fuente: Eurostat

No obstante, en el trabajo de Lago (2019) se exponen tres dimensiones en el concepto de brecha digital que van más allá de los niveles de acceso a internet: la brecha de acceso a internet existente entre los países industrializados y en los países en vías de desarrollo; la brecha social, quienes acceden a la información frente a los denominados informacionalmente pobres; y la brecha democrática, que impide participar en la vida pública.

Junto a la preocupación por las consecuencias de una brecha digital no resuelta, se mantiene en el contexto europeo otra de las preocupaciones presente en las propias competencias clave, la inclusión. Las TIC facilitan el acceso a la información, la mejora social y laboral, pero no hay que olvidar el papel de la tecnología como herramienta de inclusión (Pegalajar, 2017; Cabero y Valencia, 2019), de poner a las TIC al servicio de la inclusión educativa (Rodríguez y Arroyo, 2014). La propia Comisión Europea (2020a) subraya que si los educadores realizan un uso eficaz de la tecnología digital contribuyen a una educación inclusiva y de calidad.

## **2. El colegio se muda a los hogares. Confinamiento**

El año 2020 pasará a la historia como el año de la tragedia humana, sanitaria, social y económica derivado por la pandemia COVID-19. A nivel educativo, el mes de marzo del 2020 supuso un escenario desconocido que se tradujo en el cierre de los centros y en el inicio de la formación online. Miles de alumnos se vieron confinados en sus casas en medio del curso académico, con la incertidumbre de cómo sería su formación y su evaluación a partir de ese momento. El paso siguiente fue la reorganización de la actividad académica aupando a la tecnología como medio indispensable y como fuente de no pocos problemas: escasez de recursos, interrogantes sobre la confidencialidad, dificultades en el uso de las aplicaciones. Junto a la desigualdad que pronto se hizo patente entre aquellos alumnos que no tenían los medios ni la posibilidad de usarlos frente a los que sí, el amplio espacio de tiempo durante el cual las aulas se mantuvieron cerradas reveló el frágil equilibrio en el que se encontraban los diferentes agentes educativos: autoridades, instituciones, familias y docentes, condicionando cualquier toma de decisiones. Sin embargo, donde más se fijó el discurso social fue en el profesorado, al que se atribuyó unas carencias digitales, así como unas actitudes reacias a la hora de afrontar a una modalidad tan diferente al formato presencial. La encrucijada a la que se enfrentaba toda la comunidad educativa implicaba responder de manera urgente a las nuevas exigencias tecnológicas, pero sin renunciar a la calidad docente tanto en contenidos como en evaluaciones. De un día para otro el debate sobre la formación en tecnologías digitales que Core (2012) presentaba como resistir o innovar quedó aparcado ante lo acuciante de la situación.

La figura del profesor adquiriría así una nueva relevancia. Si hablamos del perfil del docente quizá sea más adecuado hablar del perfil competencial del docente. Esta leve pero decisiva distinción entre cualidades y perfil competencial pone en evidencia la importancia adquirida no tanto por las características del profesor como por las necesidades que presenta el grupo y las materias. El profesor se muestra, al tiempo que en transmisor de conocimientos, como un canalizador de la información, de esa ingente información asociada a las TIC y que rodea al alumno. Trabajar, por tanto, en la formación de esa competencia digital en el profesorado adquiere toda la pertinencia que marcan los acontecimientos (Ribés, Moliner y Alegre, 2020).

La cuestión estriba en si la tecnología se posiciona como un complemento de la educación (Fernández Prieto, 2015; Tobón, 2020), viene a implementarla (Tumino y Bournissen, 2019) o va a establecerse como decisiva (Torrecillas, 2020). Lo que parece indudable es que hace tiempo que el entorno digital superó el periodo de integración en los entornos educativos para dar lugar a nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, quedando como tema pendiente superar la distancia que se crea entre el alumnado en el modelo no presencial (Sangrà, 2020).

La COVID-19 ha acelerado todo el proceso reformador en lo referente al binomio educación y tecnología, centrando la atención en la revisión de la formación inicial y continua del profesorado. Respecto a la formación continua, se ha trabajado sobre la marcha para facilitar los escenarios de enseñanza online y bimodal, con los que se ha buscado hacer frente a la no presencialidad del alumnado. Pero la inercia nos debe conducir hacia una renovada planificación de los programas formativos del profesorado; programas habilitantes para un profesorado que se va a encontrar con un contexto educativo digital y online. Así, la competencia digital queda unida al desarrollo profesional docente desde el momento en el que las tecnologías forma parte de nuestro entorno laboral y social, por lo que se puede hablar de una profesionalización docente en el área de las TIC (Tejada y Pozos, 2018). Se trata de una competencia, la digital, equiparable a lo que en su momento supusieron los planes de alfabetización (Fernández Enguita, 2020).

### 3. Y ahora ¿cómo seguimos? Postconfinamiento

En 1995 la UNESCO ya abordaba la necesidad de renovar los modelos de enseñanza y aprendizaje por medio de métodos pedagógicos que tuvieran en cuenta las tecnologías de la información y la comunicación. Entonces, cómo es posible que las competencias digitales rivalicen o estén directamente ubicadas en un prisma diferente a las competencias pedagógicas. Desde el informe Cedefop (2020) se han delineado los retos que afronta el personal docente en esa transición de la presencialidad a los espacios de aprendizaje virtual (Tabla 3). Retos que están teniendo un desigual tratamiento.

Tabla 3.

*Retos del personal docente en la formación virtual*

Desafíos que enfrenta el personal docente	Ámbitos de actuación
- Ausencia de acceso a equipos y conexión a internet para ofrecer aprendizaje a distancia	- Ámbito económico: partidas presupuestarias
- Falta de habilidades y competencias digitales para hacer un uso eficiente de las plataformas	- Ámbito instrumental: formación técnica
- Escasa experiencia en la creación de contenidos de enseñanza digital	- Ámbito pedagógico: formación adaptada y contextualizada
- Falta de experiencia en aprendizaje digital y otras pedagogías efectivas de aprendizaje a distancia	- Ámbito didáctico: formación en sombra y tutorizada
- Preocupaciones sobre asuntos de privacidad, derechos de autor y protección de datos	- Ámbito deontológico: aspectos éticos

Fuente: adaptado a partir de Cedefop, 2020.

La inversión económica progresiva y constante (datos de acceso a internet) y la formación en el uso de las herramientas digitales (niveles formativos de los docentes) están fuera de toda duda y han ido cumpliendo diferentes fases de la denominada alfabetización digital. El ámbito ético también ha ocupado espacios de reflexión relacionados con la protección de datos y la privacidad. Pero la necesidad de atender de manera urgente una docencia en línea ha mostrado déficits que no se consideraron trabajar en su momento. Se intensificaron los esfuerzos en los aspectos digitales técnicos, en el manejo de las numerosas aplicaciones, pero se realizó un menor hincapié en las que denominamos competencias pedagógicas, es decir, los conocimientos, destrezas y actitudes que presenta el profesorado para hacer que los estudiantes aprendan en entornos digitales.

Desde las instituciones europeas se estableció el Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu) (Comisión Europea, 2017), dentro del Marco Común de Competencia Digital Docente, en coherencia con esa correlación entre alfabetización, competencias y desarrollo del profesorado. El DigCompEdu está dirigido a los educadores de todos los niveles de la educación y propone seis áreas de competencias diferentes (generando un total de 22 competencias) donde se considera a las áreas 2 a 5 su núcleo pedagógico:

- Área 1. Compromiso profesional: se ocupa de los aspectos profesionales.
- Área 2. Recursos digitales: tanto su creación como su distribución .
- Área 3. Pedagogía Digital: busca coordinar las aplicaciones digitales con los procesos educativos.
- Área 4. Evaluación y retroalimentación: optimizar los procesos evaluativos.
- Área 5. Empoderar a los estudiantes.
- Área 6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes.

DigCompEdu analiza los nuevos métodos de formación, la interacción con los estudiantes, el trabajo colaborativo y el apoyo al trabajo autónomo. Pero, durante la pandemia lo que se ha echado en falta ha sido una didáctica equiparable a la realizada en un aula física, esa interacción con los alumnos, por lo que los esfuerzos se deben concentrar en una *pedagogía digital* materializada en propuestas concretas que faciliten esa proximidad limitada por la distancia. Sanabria y Cepeda (2016) establecen la siguiente graduación de la competencia digital: alfabetización, sabiduría, identidad y ciudadanía digital. El nivel de identidad incorpora esa dimensión creativa y comunicativa que permitirá al alumno avanzar en su desarrollo personal más allá de los escenarios de modalidad presencial o virtual.

Formarse en didácticas digitales tendrá que ocupar, a nuestro juicio, un espacio estratégico en los programas de formación de formadores, atendiendo a una triple finalidad:

- como metodología que equipare la no presencialidad a la presencialidad, representando esa equidistancia un principio de ética profesional;
- como elemento clave en la formación digital del alumnado, capacitándolo para una ciudadanía plena y solidaria;
- como garantía de una educación holística, atendiendo la individualidad de cada persona, pues todo alumno es diverso, presenta multitud de facetas y vive en comunidad.

## 4. El profesorado en la coyuntura pre y post confinamiento

El estudio que se presenta examina los datos recogidos en el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS 2018, informe español (MEFP, 2019) respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, junto a los datos que arroja el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 por medio de la Consulta Pública Abierta (OPC, por sus siglas en inglés) que ha llevado a cabo la Comisión Europea (2020b). A través del análisis realizado pretendemos determinar el punto de partida del profesorado español y europeo respecto a las actitudes y niveles formativos en TIC y valorar si se ha producido una variación en las mismas tras la irrupción de la pandemia.

En segundo lugar se aborda la percepción, en clave de ventajas e inconvenientes, que los docentes tienen respecto de una enseñanza online o semipresencial, así como la influencia que la brecha digital tendría en la misma.

El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje presentaba los datos recogidos tras la aplicación de un cuestionario que se cumplimentó por aquellos docentes que habían participado en al menos alguna actividad de desarrollo profesional. Se les ofreció una lista con 14 temas, entre los que se encontraba Destrezas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la enseñanza. Sobre estos temas tenían que señalar el número de participaciones, así como el nivel o necesidad de formación con la siguiente graduación: «ninguna necesidad», «escasa necesidad», «necesidad media», «una gran necesidad». El total de la muestra para el estudio del año 2018 contó con 4.000 docentes de Primaria y Secundaria distribuidos entre 200 centros educativos y 20 docentes por centro, tanto de la Unión Europea como de países miembros de la OCDE. Los resultados son los siguientes:

a) Educación Primaria: En el caso español, el profesorado de Educación Primaria que ha participado en diversas actividades de desarrollo profesional se encuentra en la horquilla de 55 % y 65 %, ocupando las destrezas en TIC un 63 %. Respecto a la necesidad de formación que sostienen el profesorado en el rango de «gran necesidad», las destrezas TIC ocupan un 22 %. Por comunidades, los datos son muy parejos, con un 24 % en Madrid, un 20 % en Cantabria, La Rioja o Cataluña, un 18 % en Castilla y León y un 16 % en Asturias.

En cuanto a las actividades formativas de desarrollo profesional, las destrezas TIC, junto con la participación en formación en las áreas de gestión del aula (59 %) y en destrezas transversales (59 %), son las más solicitadas. Con menor demanda se encuentra la formación sobre el análisis y uso de las evaluaciones del alumno (50 %), enfoques de aprendizajes individualizados (50 %). Por debajo quedan la cooperación entre familias y docentes (43 %) o la comunicación con personas de diferentes culturas y países (25 %).

b) Educación Secundaria. Los niveles de participación muestran unos datos también altos, entre el 40 % y el 60 %, donde el área de contenidos formativos en destrezas TIC aplicadas a esta etapa alcanza un 68 % en España frente al 61 % promedio de la OCDE y al total de la UE con un 59 %. Los docentes de secundaria subrayan como «gran necesidad» de formación en las TIC en algo menos de un 16 % en España, ligeramente inferior que sus compañeros de Primaria, y también por debajo de la UE (18 %) y de la OCDE (19 %). Por comunidades se mantienen los datos de forma muy similar, Madrid con un 19 %, La Rioja (18 %), Cataluña (17 %) y Castilla y León (15 %). Frente a otras áreas, la formación en TIC es en la que los docentes más participan, por delante tanto a nivel nacional

como internacional, ocupando los últimos puestos en la participación la enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe (22 % OCDE, 20 % UE) y en comunicación con personas de diferentes culturas o países (19 % OCDE, 18 % UE); en España los niveles participativos son algo más elevados, con un 32 % y un 23 % respectivamente en estos dos campos.

Si valoramos la evolución de los datos españoles en el período que ocupa del año 2013 al año 2018 se muestra una falta de progresión e incluso un retroceso en la demanda de alta necesidad de formación respecto a las destrezas TIC (Tabla 4).

Tabla 4.

*Evolución porcentual necesidades en formación en TIC.*

<b>Año</b>	<b>2013</b>	<b>2018</b>
España	14	15
OCDE	19,1	17,7

Fuente: Talis, 2018

La Consulta Pública Abierta (Comisión Europea, 2020b) recogió datos desde el 18 de junio de 2020 hasta el 4 de septiembre de 2020, recibiendo un total de 2.716 respuestas desde 60 países. Las numerosas respuestas recibidas desde Rumanía (58 %) generaron dos análisis paralelos: «todos los encuestados» y «todos los encuestados menos Rumanía». Para nuestra investigación vamos a utilizar las 1.140 respuestas de la encuesta sin los datos de Rumanía, de los que 130 corresponden a España. El perfil de los encuestados engloba instituciones de educación, organizaciones, proveedores de tecnología digital y las respuestas a título individual (69,8 %), donde están ampliamente representados padres y educadores. La consulta incluía cuatro bloques temáticos, dedicando el tercero de los bloques a recoger información sobre la visión digital en Europa por parte de los participantes.

Dentro de los diferentes aspectos abordados se incluyó: a) puntos de vista sobre las competencias digitales; b) puntos de vista sobre el papel de la educación digital en el futuro; c) puntos de vista sobre cómo la Unión Europea podría agregar valor cuando se trata de educación digital.

a) Puntos de vista sobre las competencias digitales. Tomando las respuestas a título personal se buscó su opinión sobre los siguientes aspectos:

- *Después de la crisis, las competencias digitales serán más importantes en el mercado laboral:* 92,5 % de respuestas positivas.
- *Intención de mejorar las habilidades y competencias digitales en el futuro:* 74,9 %.
- *Planear tomar nuevas iniciativas / cursos / capacitación para mejorar sus habilidades y competencias digitales en el futuro:*
  - o 88 % para educadores
  - o 83,5 % para personal de educación y formación
  - o por el contrario, un 43,5 % de padres no tienen pensado realizar acciones de futuro en el ámbito digital.

- Entre los *tipos de habilidades y competencias digitales que les gustaría mejorar en el futuro*, destaca la creación de contenidos digitales: 60 % en educadores; 46 % en personal de educación y formación.

b) Puntos de vista sobre el papel de la educación digital en el futuro. Del total de la muestra, un 94,5 % consideraban que la pandemia y los cambios que supusieron en las modalidades de enseñanza y aprendizaje tendría un impacto a largo plazo en los procesos formativos. Se propuso a los educadores y personal de educación que señalaran las principales ventajas de la educación digital para el futuro, así como las desventajas más destacables. (Tabla 5). También se les pidió que indicaran los beneficios potenciales y las barreras más destacables del modelo de aprendizaje mixto (combinación de aprendizaje presencial y en línea), de gran desarrollo en la fase de la pandemia que estamos viviendo en la actualidad (Tabla 6).

Tabla 5.

*La educación digital en el futuro.*

Principales ventajas		Principales desventajas	
Flexibilidad, enseñanza y aprendizaje a su propio ritmo	64,3 % 54,6 %	Menos interacción comunicación cara a cara	60,4 % 57 %
Formas innovadoras y atractivas de enseñanza y aprendizaje	37,4 %	Necesidad de conectividad y equipamiento adecuado	34,5 %
Ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades y competencias digitales		Incapacidad para hacer prácticas	

Fuente: elaboración propia a partir de Plan de Acción Digital 2021-2027

Tabla 6.

*Combinación del aprendizaje presencial y en línea.*

Beneficios potenciales		Posibles barreras	
Más flexibilidad, aprendiendo a su propio ritmo	68,4 % 62,1 %	Los estudiantes sin acceso a tecnologías digitales adecuadas están excluidos	73,9 % 69,6 %
Comunicación cara a cara e interacción entre estudiantes y educadores	59,2 %	Mayor carga de trabajo para el personal de formación	67,4 %
Oportunidad apoyar estudiantes de grupos desfavorecidos		Dificultad para los padres para combinar trabajo y educación	

Fuente: elaboración propia a partir de Plan de Acción Digital 2021-2027

c) Puntos de vista sobre cómo la Unión Europea podría agregar valor cuando se trata de educación digital. Este apartado logra establecer un consenso entre todos los participantes (instituciones, organizaciones, padres y educadores) en cuanto que los esfuerzos de la UE en lo referente a la educación digital se deben centrar en la formación y orientación de los profesores, con un 58,7 %.



## 5. Discusión y conclusiones

Tras el primer confinamiento, la vuelta a las rutinas educativas no ha llegado a recuperar todos los hábitos previos, generándose un vocabulario ya asimilado: bimodalidad, sincrónico, online, que conforma un presente difícil de desarrollar sin la contribución de las tecnologías digitales. El ámbito educativo se ha visto afectado de manera notable si partimos de unos centros formativos que permanecieron cerrados durante varios meses, poniendo en jaque la necesidad de continuar con los procesos educativos; condicionando los aprendizajes a la intensa colaboración de las familias; dificultando los procesos evaluativos al no contar con los registros de las pruebas pertinentes. La realidad surgida tras el confinamiento también ha mostrado notables diferencias, revelándose como un verdadero reto la obligación de mantener la distancia social en un área caracterizada por la gran densidad poblacional. A todo esto, el rol del profesorado ha adquirido una nueva dimensión, exigida por la dificultad de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que la triangulación desarrollo profesional docente, rendimiento de los estudiantes y contexto escolar sin duda van a marcar las reformas a introducir (Fischer *et al.*, 2018), representando la gestión de estas variables todo un desafío. Eso sí, los cambios a implementar tendrán que ocupar todos y cada uno de los diferentes niveles de los sistemas educativos, a saber, políticos, institucionales e individuales (Bozkurt *et al.*, 2020); y tendrán que contar con la presencia de la tecnología digital.

La pandemia COVID-19 más que presentar nuevos desafíos metodológicos ha evidenciado las carencias de las que adolece un sistema que lleva hablando de las nuevas tecnologías varias décadas, pero sobre quien ha caído el peso de la inadaptación con severa rotundidad. El análisis de datos que hemos realizado referidos a la formación del profesorado en TIC antes y durante la pandemia nos conducen a valorar la dificultad que implica acompañar al alumnado en sus procesos de aprendizaje si el profesorado queda anclado en prácticas no evolucionadas (Paniagua e Istance, 2018). Sin embargo, la renovación del profesorado depende en gran medida de unas instituciones motivadoras y facilitadoras (Tejada y Pozos, 2018), pues de lo contrario volvemos a dejar la calidad de la respuesta en la individualidad del docente.

En el año 2018, el 39 % del profesorado de la UE consideraba tener unos niveles de capacitación buenos o muy buenos en el área de las TIC; durante la pandemia, más del 88 % reflejaban la necesidad de una mayor formación digital; dato este último que casi duplica a lo manifestado por las familias. Respondiendo a la primera de las cuestiones que nos planteábamos, parece claro que la percepción de los profesores sobre su propia capacitación en TIC se ha modificado, pues en el momento del preconfinamiento se había producido un estancamiento en la evolución de la percepción de la necesidad de formación en esta área, donde solo un 15 % de los profesores consideraban que una formación específica en TIC fuera fundamental. En esta línea, un estudio del año 2017 con 980 respuestas de profesores universitarios de 25 universidades españolas ponía de relieve la contradicción que suponía la elevada oferta formativa en modelos de enseñanza online o bimodal y su escasa presencia en la cultura de los docentes (Espejo, Lázaro y Álvarez, 2020).

Sin embargo, la experiencia del confinamiento y la obligación de llevar a cabo un desempeño de la enseñanza mayoritariamente online durante los primeros meses, y en modalidad de semipresencialidad posteriormente, el 74,5 % del profesorado expresaba su intención de mejorar sus habilidades y competencias digitales, sobre todo en cuanto a

la creación de contenidos educativos en formato digital. Una nueva cultura educativa que sin duda se verá reforzada al establecerse lo que Casillas, Cabezas, Ibarra y Rodríguez (2020) establecieron como la relación positiva entre la variable de manejo de dispositivos y la actitud favorable hacia las TIC.

En cuanto a la segunda cuestión que abordamos en esta investigación y que hace referencia a las ventajas e inconvenientes que los docentes aprecian en la enseñanza online o semipresencial, el profesorado subraya como principal desventaja la brecha digital que se puede dar en una parte del alumnado, al no contar con los medios técnicos necesarios. Por lo que proponen, como forma de subsanar este déficit, la necesidad de invertir tanto en equipos para los estudiantes como en formación del profesorado en educación digital. Es el problema de la brecha digital una realidad que no se puede obviar. Si bien la curva es descendente, en el año 2009 un 15 % de los estudiantes de los países miembros de la OCDE afirmaban no disponer de acceso a internet, para reducirse a un 5 % nueve años más tarde (OCDE, 2019) y el acceso a internet en los hogares de la Unión Europea había aumentado 29 puntos porcentuales entre los años 2008 y 2018, alcanzando el 89 %, continúa siendo una de las preocupaciones del profesorado, considerando esta desigualdad como la principal barrera en la metodología de aprendizaje en línea, presencial o mixta.

Es evidente que las herramientas digitales propondrán ventajas, facilitando el desarrollo profesional docente (Casillas, Cabezas, Ibarra y Rodríguez, 2020) y conllevarán riesgos, sobre todo cuando el uso se convierta en abuso (González, Córdoba y Gómez, 2020); pero, ante todo, demandará una planificación que permita anticipar los futuros escenarios en los que los centros educativos se verán inmersos. Si bien la actual dependencia de lo digital en la actividad docente no constituye el marco teórico sobre el que se perfilarán las próximas estructuras educativas, no cabe duda de que ha supuesto toda una modificación con respecto a su valoración por parte del profesorado (Porlán, 2020).

Al abordar el último de los ámbitos tratados por la Consulta Pública Abierta del año 2020, todos los agentes educativos y el propio alumnado coinciden en que la Unión Europea debe centrar sus esfuerzos en la formación y orientación del profesorado en el área digital. En este sentido, desde el programa Erasmus+ se lanzaron dos convocatorias en agosto del 2020 para fomentar la puesta en marcha de proyectos, para todas las etapas educativas, con el objetivo de mejorar la educación online y para apoyar la capacitación digital de los docentes.

Las diferentes líneas de trabajo que se nos presentan tras el análisis de la cuestión tendrán que orientarse hacia una necesidad que surge desde el momento en el que lo digital se incorpora al espacio educativo, a saber, conseguir trasladar la competencia digital docente en propuestas de aula, (Gisbert, González, y Esteve, 2016). Propuestas para unas aulas que, con independencia de si son virtuales o físicas, favorezcan la identificación del alumnado con su tarea, con sus compañeros y con el profesorado. Es decir, superar la alfabetización digital para elaborarla como identidad digital, en su dimensión comunicativa y creativa (Sanabria y Cepeda, 2016); y vencer la desconexión social que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos online (Sangrà, 2020). Alcanzar, por tanto, un nivel de comunicación educativa en el que ante situaciones excepcionales la distancia no elimine la expresión de sentimientos, emociones e ideas.

## 6. Referencias

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bozkurt *et al.* (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15,(1), 1-126.
- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. doi: <https://doi.org/0.17811/rifie.48.2.2019.139-146>.
- Casillas, S., Cabezas, M., Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2020). El Profesorado Universitario en la Sociedad del Conocimiento: manejo y actitud hacia las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 45-63. doi: [doi.org/10.13042/Bordon.2020.76746](https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76746)
- CEDEFOP. (2020). Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe Recuperado de [https://www.cedefop.europa.eu/files/digital\\_gap\\_during\\_covid-19.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf)
- Comisión Europea. (2017). Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu). Recuperado de [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_es-nov2017pdf.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_es-nov2017pdf.pdf)
- Comisión Europea (2020a). Digital Education Action Plan (2021-2027). Communication. Recuperado de [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf)
- Comisión Europea. (2020b). Public consultation launched on the new Digital Education Action Plan. Recuperado de [https://ec.europa.eu/education/news/public-consultation-new-digital-education-action-plan\\_es](https://ec.europa.eu/education/news/public-consultation-new-digital-education-action-plan_es)
- Core, P. (2012). ¿Resistir o innovar? La figura del docente entre crisis y relanzamiento de la formación. En J.C. Torre (Coord.), *Educación y nuevas sociedades*. Madrid: Universidad P. Comillas, ACISE-FIUC.
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (DO, 394/10, 2006).
- Consejo Europeo (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (DO, C 189/1, 2018).
- Egido, I. (2011). Dilemas y cambios en la formación de maestros: 50 años de la historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas* 18, 33-50.
- Espejo B., Lázaro L. y Álvarez, G. (2020). Estudio del blended learning en el gobierno universitario español: tecnocracia digital versus conocimiento científico. *Bordón* 72(3), , 85-103.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>

- Fernández Enguita, M. (2020). Una profesión firme para un contexto inestable. *Temas para el debate*, 309, 25-28.
- Fernández Prieto, M. S. (2015). La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 139-148. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1811>
- Fischer, C. *et al.* (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 09-22. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- González, E., Córdoba, A y Gómez, M. (2020). Una semana sin smartphone: usos, abuso y dependencia del teléfono móvil en jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3). doi: [doi.org/10.13042/Bordon.2020.79296](http://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79296)
- Lago, S. (Coord.) (2019). *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los núcleos de acceso al conocimiento*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- MEFP. (2019). *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS 2018, informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD).
- OECD. (1989). *Information Technologies in Education: The Quest for Quality Software*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 138, 285-313.
- Opfer, V. D. & Pedder, D., 2011. Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. París: OECD. doi: [doi.org/10.1787/9789264085374-en](http://doi.org/10.1787/9789264085374-en).
- Pegalajar, M. C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, 31, 131-148. Recuperado de [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39371/Vol6%281%29\\_016\\_jett\\_pegalajar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39371/Vol6%281%29_016_jett_pegalajar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. doi: [10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)

- Rodríguez, M. y Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11331/pdf>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- Ribés, A. S., Moliner, L. y Alegre, F. J. (2020). Educación inclusiva y tic: un análisis de las percepciones y prácticas docentes. *Bordón* 72(3), 123-138. doi: 10.13042/Bordon.2020.69852
- Ruiz, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188.
- Sanabria, A. L. y Cepeda, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 95-112.
- Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Schwab, K., y Davis, N. (2018). *Shaping the Future of the Fourth Industrial Revolution*. London: Penguin Books.
- Tejada, J. y Pozos, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51. doi: doi.org/10.30827/recfpro.v22i1.63620
- Tobon, S. (2020). Educación en línea y socioformación. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento*.
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19*, (16). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/60050/>
- Tumino, M. C. y Bournissen, J. M. (2019). Integración de las TIC en el aula e impacto en los estudiantes: elaboración y validación de escalas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 13, 62-73.
- UNESCO. (1995) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías. En Informe mundial sobre educación*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Paris: UNESCO.

9



# *La Docencia Virtual o e-Learning como Solución a la Enseñanza de la Física y Química de los Futuros Maestros en tiempos de COVID-19*

*Virtual Teaching or e-Learning as a Solution to the Teaching of Physics and Chemistry of Future Teachers in times of COVID-19*

**Sergio Tirado Olivares\***; **Ana M. Vázquez\*\***;  
**Rosa M. Toledano\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28853

Recibido: **8 de noviembre de 2020**  
Aceptado: **22 de diciembre de 2020**

\* **SERGIO TIRADO OLIVARES:** Graduado en Maestro en Educación Primaria. Máster en Investigación e Innovación Educativa. Ha sido becario de colaboración en el Departamento de Química-Física de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) por el Ministerio de Educación. **Datos de contacto:** E-mail: Sergio.Tirado@alu.uclm.es.

\*\***ANA M. VÁZQUEZ:** Catedrática de Química-Física y profesor de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Su principal campo de investigación se desarrolla en la cromatografía, pero además desarrolla otra línea de investigación relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la física y la química. Su labor investigadora ha dado lugar a más de 70 artículos publicados en revistas indexadas de alto impacto y 5 tesis doctorales dirigidas. Es autora de 7 patentes, ha participado y dirigido numerosos proyectos de investigación y ha impartido cursos y conferencias en diversas universidades internacionales. **Datos de contacto:** E-mail: ana.vazquez@uclm.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5023-4663>

\*\*\***ROSA M. TOLEDANO:** PhD, es investigadora y profesora asociada de Química-Física en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Su tesis fue premiada con el Premio Extraordinario de Doctorado otorgado por la UCLM, para el curso académico 2012/13. Su principal campo de investigación se centra en el desarrollo de métodos analíticos. En los últimos años, también desarrolla una línea de investigación centrada en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales. Es coordinadora académica del Grado en Educación Primaria (inglés). Ha realizado etapas de investigación en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en el Laboratorio de Control de Dopaje de Madrid y en la Universidad de Amsterdam (UvA). **Datos de contacto:** E-mail: rosam.toledano@uclm.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2376-9341>

## **Resumen**

Durante el curso académico 2019-20, la tradicional docencia universitaria presencial se vio interrumpida a causa del estado de alarma decretado por el gobierno ante la pandemia SARS-CoV-2. Debido a ello, una nueva docencia no presencial a través de internet (e-Learning) debía ponerse en práctica a contrarreloj con los recursos disponibles. Los docentes de la asignatura de Física y Química impartida en el grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete, adaptamos el temario, los materiales y recursos, la metodología y el sistema de evaluación a la nueva situación. Plataformas como Microsoft Teams, Moodle o Kahoot, pasaron de ser utilizados en momentos puntuales a ser herramientas continuas y fundamentales para trabajar. Con el objetivo de conocer la visión de los estudiantes sobre la metodología y el sistema de evaluación empleado ante esta nueva situación, se elaboró un cuestionario con diferentes bloques de ítems para que el alumnado respondiera a través de una escala Likert de 6 opciones. Las respuestas se evaluaron a través de un análisis estadístico descriptivo y un análisis inferencial para conocer si había diferencias significativas por género mediante el paquete estadístico SPSS vs.24. Los resultados evidencian un elevado grado de satisfacción del alumnado que reconoce y aprecia el esfuerzo extra realizado por los docentes y consideran que las presentaciones confeccionadas, las exposiciones a través de Microsoft Teams, y los foros habilitados para el debate en Moodle, han sido de gran ayuda para el estudio de la materia. Además, no consideran que esta situación haya influido en su logro académico. Del estudio realizado por género se extrae una gran equidad en las respuestas. No obstante, el alumnado femenino se siente más incómodo con la docencia a través de las nuevas tecnologías y que su uso, tanto durante las sesiones de clase como durante las pruebas evaluativas, les genera mayor estrés que al alumnado masculino.

*Palabras clave:* Docencia virtual; e-learning; Pandemia; Física y Química; Futuros maestros.

## **Abstract**

During the 2019-20 academic year, the traditional face-to-face university teaching was interrupted due to the state of alarm decreed by the government in the face of the SARS-CoV-2 pandemic. Because of that, a new non-face-to-face teaching through internet (e-Learning) had to be put into practice with the available resources quickly. The teachers of the Physics and Chemistry course taught in the Primary Education Degree of the Faculty of Education in Albacete, had to adapt the contents, materials and resources, but also the methodology and the evaluation system to the new situation. Platforms such as Microsoft Teams, Moodle or Kahoot, went from being used at specific moments to being continuous and fundamental teaching tools. To know the students' vision about the methodology and the evaluation system used in this new situation, a questionnaire was elaborated with different blocks of items to be responded through a Likert scale of 6 options by the students. The responses were evaluated through a descriptive statistical analysis and an inferential statistical analysis was carried out to know if there were significant differences by gender using the statistical package SPSS vs.24. The results show a high degree of satisfaction among the students who recognize and appreciate the extra effort made by the teachers. They also consider that the presentations made, the lessons through Microsoft Teams, and the debate forums enabled in Moodle, have been useful for the study of the course. Furthermore, students do not consider that this situation has influenced their academic achievement. The study carried out by gender showed a great fairness. However, female students feel more uncomfortable with the teaching through new technologies. Moreover, their use both, during the lessons and during evaluative tests, causes higher stress levels in female than in male students.

*Keywords:* Virtual teaching; e-learning; Pandemic; Physics and Chemistry; Future teachers.

# 1. Introducción

## 1.1 Docencia en la Universidad de Castilla-La Mancha durante la pandemia

Durante el curso académico 2019-20, más concretamente a mediados del segundo cuatrimestre, la docencia universitaria presencial a la que estábamos acostumbrados tanto estudiantes como profesores, se vio drástica y bruscamente interrumpida a causa del estado de alarma decretado por el gobierno de España el día 14 de marzo (RD 463/2020, 2020), ante la situación de pandemia (COVID-19) producida por el SARS-CoV-2. El rector de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), Miguel Ángel Collado, en una resolución del 11 de marzo de 2020 suspendió toda actividad presencial en el ámbito de la UCLM durante 15 días (Collado Yurrita, 2020). La vicerrectora de docencia emitió una resolución para adaptar la universidad a la suspensión temporal de la actividad educativa presencial en la que se indicaba que todos los cambios de programación de las asignaturas, sistemas de evaluación, régimen de tutorías deberían comunicarse a los estudiantes a través de Campus Virtual y se recomendaba utilizar los medios disponibles en la Universidad para la docencia a distancia: Microsoft Teams para clases y tutorías de manera sincrónica y el empleo de los recursos disponibles en Campus Virtual (López-Solera, 2020). En un principio, todos pensamos que pronto volveríamos a la situación de normalidad, sin embargo, fuimos viendo como prorroga tras prorroga el estado de alarma continuaba en nuestro país. El 2 de abril, la UCLM suspendió definitivamente las clases presenciales en este curso y adoptó el régimen de docencia no presencial para concluir las clases y los exámenes en el curso académico 2019/20. El Vicerrectorado de Docencia desarrolló diversas alternativas con el fin de establecer un marco flexible que permitiese a los profesores adoptar las medidas que considerasen más adecuadas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación, teniendo en cuenta las características específicas de sus asignaturas y las directrices dadas por el Ministerio de Universidades (Ministerio de Universidades, 2020). Así mismo, con el objeto de asegurar que el estudiantado pudiera finalizar sus estudios, con las adaptaciones que fuesen necesarias, se emitieron directrices académicas de adaptación de la evaluación presencial a la no presencial (UCLM, 2020), en la que se consideraba la realización tanto de pruebas asincrónicas (realizadas no simultáneamente por todos los estudiantes y sin la presencia del profesor) como sincrónicas (en las que el conjunto de estudiantes se conecta simultáneamente durante un mismo espacio de tiempo y con la supervisión en línea del profesor).

Los profesores y estudiantes tuvimos que adaptarnos a la nueva situación. El cambio abrupto de una docencia presencial planificada, a una docencia en línea, no puede compararse a un planteamiento en cuanto métodos y recursos ya preestablecida en línea (Hodges *et al.*, 2020). En una Universidad de vocación eminentemente presencial, como la UCLM, en la que el contacto personal entre todos los que integramos la comunidad educativa es de gran importancia, el impacto de la situación creada por el COVID-19 fue muy superior al que pudo producirse en otras universidades en las que la docencia online es parte de su esencia como la UNED (Universidad Nacional Educación a Distancia) o la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Los profesores estábamos acostumbrados a impartir las clases presenciales en el aula, utilizando las presentaciones de PowerPoint, elaboradas para ir explicando los contenidos al tiempo que se proyectan y no para el aprendizaje autónomo de los alumnos, al uso de la pizarra, del laboratorio y sobre todo a



la comunicación tanto verbal como no verbal (lenguaje corporal) con nuestros alumnos. La forma y manera de interactuar en el aula era un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación no verbal nos permitía transmitir actitudes hacia los contenidos, atraer la atención de nuestros alumnos, conocer sus estados emocionales (cansancio, interés-desinterés, aburrimiento, etc.) (Álvarez, 2012). En la docencia no presencial, el lenguaje no verbal pierde todo su valor. En definitiva, estábamos acostumbrados a una forma de impartir nuestras clases que tuvimos que modificar prácticamente de la noche a la mañana.

Si bien es cierto que tanto los estudiantes como el profesorado estábamos familiarizado con el uso de plataformas de e-learning, como Moodle (González, 2006; Pruneda *et al.*, 2019) base del Campus Virtual de la UCLM, también es verdad que la utilizábamos más como una herramienta de apoyo a la enseñanza presencial que nos permitía poner a disposición de los alumnos materiales y recursos y solicitar tareas, y no realmente como una plataforma de enseñanza no presencial. Los estudiantes usaban esta plataforma principalmente para consultar apuntes, subir trabajos y para informarse sobre notas de exámenes (Sánchez Santamaría *et al.*, 2012).

La UCLM disponía de los recursos tecnológicos necesarios para poder afrontar la nueva situación y se organizaron cursos y seminarios online con el objetivo de formar al profesorado. En un espacio de tiempo muy corto, los profesores tuvimos que cambiar nuestra metodología docente, tuvimos que formarnos a través de tutoriales y cursos online en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que nos permitieran crear un entorno virtual de aprendizaje para nuestros alumnos (García-Planas y Taberna Torres, 2020). En definitiva, la situación llevó, de manera obligatoria, al profesorado a un aprendizaje online o e-learning y para el que nos tuvimos que preparar a contrarreloj. El contexto social propició pasar de la tecnología como herramienta de apoyo a ser la herramienta fundamental para una educación online o e-learning de manera generalizada y continua (Torrecillas, 2020). De acuerdo con recientes estudios parece ser que, en primera instancia, y teniendo en cuenta la rapidez con la que se han tenido que poner en práctica, las adaptaciones realizados en los planes docentes pueden considerarse aceptables (García-Peñalvo, *et al.*, 2020). A pesar de las controversias e incertidumbre que la enseñanza online despierta en gran parte de la comunidad educativa, su utilización presenta algunas ventajas educativas. Se ha demostrado que su uso permite la ruptura de las barreras espaciotemporales; flexibilizando la educación y permitiendo una mayor personalización y contextualización de la educación acorde con la actual sociedad de la comunicación. De este modo, el e-learning permite compatibilizar mejor la vida cotidiana con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hurt e Ivergard, 2008; Peñalvo, 2005).

Diversos modelos pedagógicos, basados en el uso de internet, han sido analizados y puestos en práctica. Autores como Alshammari (2020) evidencian que este nuevo planteamiento pedagógico habilita entornos de aprendizajes adaptativos y autorregulados, pues propician la aparición de un nuevo agente educador computacional con retroalimentación continua y rápida del logro académico alcanzado. En esta línea, Pensalbe-Rodríguez *et al.* (2020) han comprobado que plataformas virtuales, confeccionadas a modo de red social, permiten una mejora significativa de la actitud del alumnado y facilitan el uso de espacios de debate, sistemas de mensajería directa alumno-profesor, y las herramientas necesarias para el planteamiento de actividades y su envío, una vez realizadas, telemáticamente. Es indudable que la enseñanza virtual fomenta más

la autonomía, la visión crítica y la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes y posibilita el «metaaprendizaje» generando una reflexión cognitiva de los estudiantes (Herrera y Pérez, 2002).

Sin embargo, la controversia de su uso es evidente. A pesar de que su uso se haga con previsión, autores como Sánchez (2018) evidencian que su uso (sobre todo en niveles como Educación Primaria), pese a fomentar el trabajo cooperativo y la motivación, requieren un largo trabajo formativo del profesorado, adaptación de los materiales y, sobre todo, es imprescindible que los estudiantes dispongan de los dispositivos (móviles, ordenadores, tablet, etc.) y conectividad necesaria. También los estudiantes y el profesorado deben disponer, en sus viviendas, de un espacio en el cuál puedan conectarse sin ser interrumpidos por la vida familiar, cosa que muy frecuentemente no se da ya que nuestras viviendas no están diseñadas para ello. Este es el motivo por el cual tales adaptaciones pedagógicas deben hacerse ligadas a guías creadas a contrarreloj para tal fin (García-Peñalvo, *et al*, 2020); al igual que siguiendo las recomendaciones institucionales de flexibilidad en los planteamientos evaluativos para garantizar la inclusión de todo el alumnado (UNESCO, 2020). Es este el único modo con el que podemos asumir ciertas garantías de éxito.

En nuestro caso concreto, el cambio de una enseñanza presencial a una enseñanza virtual supuso también la adaptación de los contenidos, actividades, temporalización, sistema y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas al tiempo que se intentó garantizar que los alumnos alcanzarán los objetivos y las competencias que se incluían en las guías docente de las diferentes asignaturas.

Los profesores del departamento de Química-Física de la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM mantuvimos continuas reuniones a través de Microsoft Teams, discutimos y acordamos los cambios que íbamos a realizar en los contenidos, elaboramos nuevos materiales que facilitarían el aprendizaje autónomo de los alumnos, sustituimos las actividades presenciales por otras que pudieran ser realizadas a través de entornos virtuales y elaboramos nuevos criterios de evaluación que se pusieron inmediatamente en conocimiento de los alumnos a través de la plataforma Moodle. Todas estas actividades supusieron una sobrecarga de trabajo para el profesorado, al igual que le ocurrió al profesorado de otros centros docentes y universidades (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020). Silas y Vázquez (2020) han realizado un estudio sobre la vivencia del profesorado universitario del proceso de transición forzada de la docencia presencial a la docencia virtual y concluyeron que los profesores llevaron a cabo este proceso basándose en sus intuiciones y experiencias docentes, acompañados en la mayoría de los casos de algún tipo de formación institucional y/o personal y que esta nueva situación generó mucha frustración y estrés en los docentes y una considerable sobrecarga de trabajo.

## **1.2 La asignatura de El medio natural I: física, química y su didáctica**

La asignatura «El medio natural I: física, química y su didáctica» es una asignatura obligatoria, de 6 créditos que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria. El plan de estudios del grado consta de un bloque de formación básica y otro didáctico disciplinar, además del prácticum y el TFG. La enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Experimentales está incluida en el bloque didáctico disciplinar con total de 15 créditos, para la impartición de todas las disciplinas científicas y su didáctica. «El medio natural I: física, química y su didáctica» es la única asignatura del plan de estudios dedicada a dos de las más importantes ciencias de la naturaleza (física y química) fundamentales para entender y avanzar en el mundo

científico-tecnológico en el que los futuros maestros deberán desenvolverse y para poder abordar, en su futura vida profesional, los contenidos que se desarrollan en el curriculum de Educación Primaria (BOE, 2014). Con esta perspectiva, el programa de la asignatura fue elaborado con el objetivo de desarrollar los contenidos de física y química necesarios en el desarrollo de la vida profesional del «futuro maestro», y teniendo en cuenta que el programa debía ser abordable en un curso académico, considerando además, el muy desigual conocimiento de estas disciplinas por los estudiantes, ya que nos encontramos con estudiantes que han cursado el bachillerato científico-tecnológico junto otros de muy diversas procedencias.

El programa de la asignatura está dividido en 3 bloques, el primero de Introducción a la física y la química, y los y los otros dos bloques están dedicado cada uno de ellos a una de estas disciplinas. Los temas incluidos en cada uno de los bloques están descritos en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Descripción de los bloques y contenidos didácticos de la asignatura «El medio natural I: física y química y su didáctica»*

<b>Bloque</b>	<b>Tema</b>
Bloque I. Introducción a la Física y la Química	Tema 1: La física y la química ciencias experimentales <i>Campo de estudio de la física y de la química</i> <i>El surgimiento de la física como ciencia: de la Astrología a la Astronomía</i> <i>El surgimiento de la química como ciencia: de la Alquimia a la química moderna</i>
	Tema 2: La medida de los cuerpos y sus unidades <i>Magnitudes físicas. Medida de una magnitud física. Sistemas de Unidades</i> <i>Cambio de unidades. Factor de conversión. Ecuación de dimensiones</i>
Bloque II. Química	Tema 3. ¿Qué es la materia? <i>Sistemas materiales. Propiedades de la materia. Sistemas heterogéneos y sistemas homogéneos. Sustancias puras. Mezclas. Elementos. Compuestos</i> <i>Disoluciones. Sistemas dispersos</i>
	Tema 4. Separación de sustancias <i>Separación de los componentes de una mezcla</i> <i>Filtración. Decantación. Centrifugación. Destilación. Cristalización.</i> <i>Cromatografía</i>
	Tema 5. Estados de agregación de la materia <i>Estados de agregación de la materia: gas, líquido y sólido. Cambios de estado</i>
	Tema 6. Cambios químicos de nuestro entorno <i>Las reacciones químicas. Ecuaciones químicas. Reacciones químicas y energía.</i> <i>Reacciones de oxidación, combustión y fermentación. Reacciones químicas y medio ambiente</i>
Bloque III. Física	Tema 7. Electricidad y Magnetismo <i>Cargas eléctricas. Aislantes y conductores. Corriente eléctrica. Circuitos eléctricos. Magnetismo. Relación entre electricidad y magnetismo.</i>
	Tema 8. Las Fuerzas y sus efectos <i>Concepto de Fuerza. Leyes de Newton. Principio de Gravitación Universal.</i> <i>Caída libre de los cuerpos. Flotabilidad en un medio líquido</i>
	Tema 9. El equilibrio de los cuerpos y su aplicación tecnológica <i>Equilibrio de un cuerpo. Equilibrio de traslación y de rotación. Máquinas simples: palanca, polea, plano inclinado y torno</i>

En el momento de decretarse el estado de alarma, se había terminado de impartir el tema 4: separación de sustancias, que es un tema eminentemente práctico y que incluye la realización de prácticas de laboratorio e íbamos a comenzar el tema 5: estados de agregación de la materia.

El objetivo del presente trabajo es mostrar cómo nos enfrentamos los profesores del departamento de Química-Física de la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM a la nueva situación para la docencia de la asignatura «El medio natural I: física, química y su didáctica», de tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria y cómo percibieron los alumnos los cambios introducidos. Este objetivo lo podemos desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar los contenidos de la asignatura de Física y Química para la formación de futuros docentes de Educación Primaria a la nueva situación de excepcionalidad de manera rápida y eficaz para una formación correcta de todos los estudiantes.
- Planificar y desarrollar un planteamiento pedagógico a través de metodologías innovadoras y en línea para continuar con la docencia de manera eficaz y cumpliendo los objetivos establecidos
- Analizar la visión del alumnado ante la metodología y sistema de evaluación impartidos, actitud y esfuerzo del profesorado y su propia vivencia.

## 2. Materiales y métodos

### 2.1 Adaptación de la docencia

Para adaptar la docencia de la asignatura nos planteamos utilizar el modelo docente de clase invertida (Flipped Classroom), combinado con e-learning, de manera que se fomentará la autonomía del alumno y su capacidad de autoaprendizaje. Se modificaron los documentos y las presentaciones que se iban a poner a disposición de los alumnos. Se ampliaron las explicaciones incluidas en dichos documentos y se incluyeron enlaces a videos explicativos a través del sitio web YouTube. Estos materiales se fueron subiendo gradualmente y de forma escalonada en el tiempo a la plataforma Moodle, con el objetivo de no saturar al alumno y de dirigir su aprendizaje en el tiempo. Se planificaron actividades asincrónicas que debían ser realizadas por los estudiantes (resolución de problemas, actividades experimentales sencillas que podían ser realizadas en casa, búsqueda de información, uso de simuladores a través de la plataforma TIC Phet Colorado, actividades de autoevaluación creadas por los profesores con la plataforma Kahoot!, etc..) con las que se crearon tareas en la plataforma Moodle que debían ser entregadas por los estudiantes en unas fechas prefijadas. Se abrieron foros en los que se planteaban debates y dudas que iban surgiendo. Finalmente se mantuvieron los horarios de las clases utilizando estas horas para encuentros sincrónicos con los estudiantes a través de Teams, que permitieran la resolución de dudas por parte del profesor y la participación de los estudiantes.

Creíamos que era muy importante mantener el contacto con nuestros alumnos (aunque fuese de forma virtual) de manera que sintieran que no estaban solos en su proceso de aprendizaje, que contaban con el apoyo del profesorado y que podían mantener la interacción entre iguales. Así mismo, el profesorado estuvimos en todo momento a

disposición de nuestros alumnos para resolver las dudas que iban surgiendo a través de tutorías personalizadas en Teams o por correo electrónico. Los alumnos fueron informados de todas las decisiones que íbamos tomando los profesores del departamento a través de notas que se colgaban en Moodle. Terminado el periodo de formación, los alumnos realizaron una prueba final a través de Moodle de forma sincrónica. Dicha prueba se preparó gracias a la herramienta cuestionarios de Moodle. Se crearon bancos de preguntas relacionados con los distintos temas de la asignatura. Los tipos de preguntas variaron desde la opción múltiple, la respuesta corta, o la resolución de problemas. Para facilitar su respuesta y minimizar el estrés asociado a la posibilidad de un fallo en la red, se permitió que pudiesen hacer las preguntas cortas y problemas en papel y pudiesen adjuntar la solución como un archivo adjunto a la pregunta. Se crearon reuniones por Teams durante el examen de tal forma que los alumnos pudiesen comunicar instantáneamente sus dudas o incidencias.

Además, los profesores del departamento tuvimos que adaptar el plan de trabajo. En primer lugar, se llevó a cabo una modificación del temario pues considerábamos que en la nueva situación era prácticamente imposible abarcar los contenidos incluidos en el programa. Se redujeron los contenidos del tema 5, tema 6 (bloque II: química) y del tema 7 (Bloque III: física). El tema 8 se eliminó del temario y los contenidos de este tema imprescindibles se incluyeron en el tema 9.

Por otra parte, se modificaron los criterios de evaluación y se adaptaron a la nueva situación. Se aumentó significativamente el peso de las actividades realizadas con detrimento del peso de la calificación del examen, de acuerdo con las directrices dadas por el vicerrectorado de docencia de la UCLM. De tal forma que, aunque se mantuvo la condición de calificación mínima en la prueba final (igual o superior a un 4 sobre 10), se redujo el peso de la prueba final de un 70 a un 50 % de la calificación final, quedando el sistema de evaluación como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

*Comparación del sistema de evaluación de la asignatura antes y durante la situación de pandemia*

Tipo Trabajo	Antes pandemia		Durante la pandemia	
	% Calificación	Modalidad	% Calificación	Modalidad
Trabajo Tema 1	10	Grupo	10	Grupo
Cuaderno Laboratorio	10	Grupo	10	Grupo
Actividades Tema 6	No se realizaba		5	Individual
Cuestión reacción en la vida cotidiana	No se realizaba		5	Individual
Control (Tema 7)	No se realizaba		10	Individual
Control (Tema 9)	No se realizaba		10	Individual
PRUEBA FINAL	70	Individual	50	Individual

## 2.2. Participantes

El número total de estudiantes que cursaron la asignatura en curso 19/20 fue 170, distribuidos en tres grupos de clase. En dos de estos grupos la docencia se impartió en castellano (grupo A y C) y en el tercero, grupo bilingüe, la docencia se impartió en inglés (grupo B). En la tabla 3, puede verse el número de alumnos por grupo y su distribución por género.

Tabla 3.

*Estudiantes participantes en la asignatura, su distribución por grupos de clase y por género*

Grupo de Clase	Chicos	Chicas	Total de alumnos
A	26	48	74
B	9	12	21
C	34	41	75

Una vez finalizada la docencia y evaluación de los estudiantes se procedió a realizar un análisis cuantitativo con medida post-test para conocer cómo habían afrontado la situación generada por la pandemia COVID-19, su opinión sobre la actuación del profesorado de la asignatura y sobre cómo se había adaptado la misma a la docencia online. Para conocer esta visión de los estudiantes, se confeccionó un cuestionario digital. El cuestionario se elaboró a través de la herramienta Microsoft Forms y se generó un enlace que se les envió a los estudiantes a través del campus virtual (Moodle) de la asignatura. Se optó por la herramienta Microsoft Forms porque permite una fácil distribución del cuestionario (correo electrónico, generación de código QR, o link), se pueden completar en un ordenador o través de los dispositivos móviles (tablet o teléfonos móviles). Los estudiantes fueron informados del carácter anónimo y voluntario del cuestionario, para el cuál no se especificó un límite de tiempo de respuesta. De los 170 estudiantes de la asignatura, 71 completaron el cuestionario (Tabla 4).

Tabla 4.

*Estudiantes que completaron el cuestionario, su distribución por grupos de clase y por género*

Grupo de Clase	Chicos	Chicas	Total de alumnos
A	13	30	43
B	3	5	8
C	5	15	20

Cabe destacar que la diferencia entre el número de respuestas de chicos y chicas que respondieron el cuestionario es notable. Esto es debido a la tradición existente en el grado de educación, pues la elección de estudios de Educación es realizada mayoritariamente por alumnado femenino (Navarro y Casero, 2012), pero también puede deberse a que al ser voluntario la realización del cuestionario, ya que mayoritariamente las chicas presentan una mayor predisposición a la realización de actividades no obligatorias.

### 2.3. Instrumento

El cuestionario ad hoc, instrumento de recogida de datos, puede verse en la Tabla 5. El cuestionario se dividió en diversos bloques, que buscaban conocer, por un lado, la opinión de los alumnos sobre la planificación y desarrollo de la docencia adaptada: *Planificación y desarrollo de la docencia* (PD) (Bloque 1), *Recursos utilizados* (RU) (Bloque 2), *Actividades* (ACT) (Bloque 3) y *Evaluación* (EV) (Bloque 4). Además, se incluyó un bloque de preguntas para conocer su opinión sobre la *Actitud del profesorado* (AP) (Bloque 5) y una autoevaluación personal, *Cómo me he sentido durante este proceso* (VE) (Bloque 6). Inicialmente se incluyó un bloque específico (Bloque 7) de opinión sobre la docencia en inglés, que finalmente no se tuvo en cuenta en el estudio ya que el

número de participantes del grupo B fue muy pequeño. El inicio del cuestionario incluyó tres cuestiones clasificatorias sobre grupo de clase, género y edad, y al final del cuestionario, tres ítems de valoración global.

Tabla 5.

*Indicaciones e ítem incluidos en el cuestionario digital*

---

Se recuerda que toda la información obtenida de esta encuesta será totalmente anónima y se tratará exclusivamente con fines estadísticos.

---

GRUPO DE CLASE	Grupo A	Grupo B		Grupo C	
SEXO BIOLÓGICO	Hombre			Mujer	
EDAD	Menor de 20	21 a 30	21 a 40	41 a 50	Mayor de 61

VALORA SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA 1-5, TU OPINIÓN RESPECTO DE LA AFIRMACIÓN CONTENIDA EN CADA ÍTEM. SI NO TIENES UNA OPINIÓN FORMADA, MARCA LA CASILLA 0; NS (No sabe/No contesta).

0: No sabe/No contesta (NS); 1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo

---

**Bloque 1. Planificación y desarrollo de la docencia**

---

- PD1. La adaptación del temario a la nueva situación de la docencia ha sido adecuada
  - PD2. La división de los temas impartidos online en diversas partes me ha permitido seguir mejor los contenidos
  - PD3. La reducción del temario ha permitido impartirlo en el tiempo disponible
  - PD4. La docencia online de esta asignatura ha supuesto una sobrecarga de trabajo para los estudiantes
- 

**Bloque 2. Recursos utilizados**

---

- RU1. Me ha sido más difícil comprender los conceptos en las clases online (a través de Teams) que en las clases presenciales
  - RU2. He tenido problemas para conectarme a las clases con Teams
  - RU3. El material puesto a disposición en la plataforma Moodle en el periodo de docencia online me ha facilitado el seguimiento de la asignatura
  - RU4. La comunicación del profesorado con los estudiantes a través de Moodle y Teams ha sido adecuada
  - RU5. La participación de los alumnos en las clases online ha sido más difícil que en las clases presenciales
  - RU6. Estoy satisfecho con el funcionamiento de la plataforma Moodle durante la docencia no presencial
  - RU7. Los videos incluidos en las presentaciones me han ayudado a comprender los conceptos de la asignatura
- 

**Bloque 3. Actividades**

---

- ACT1. Las actividades planificadas para la docencia online (clases a través de Teams, cuestionarios, problemas, ...) me han parecido suficientes y adecuadas
  - ACT2. El empleo de Kahoot al finalizar cada tema me ha permitido realizar una autoevaluación de mi progreso
  - ACT3. Los problemas han sido más difíciles de comprender que en las clases presenciales
  - ACT4. Los PowerPoint utilizados me han sido de utilidad para comprender los conceptos
  - ACT5. El tiempo asignado para la realización de las actividades ha sido adecuado
  - ACT6. Los foros habilitados me han ayudado a resolver las dudas
-

---

#### **Bloque 4. Evaluación**

---

EV1. La metodología de evaluación (50 % evaluación continua y 50 % evaluación examen) me parece adecuada

EV2. Los criterios de evaluación modificados han sido claramente comunicados y explicados por el profesorado

EV3. La realización del examen online ha sido complicado

EV4. La realización del examen online ha supuesto un estrés adicional

---

#### **Bloque 5. Actitud del profesorado**

---

AP1. Considero que el profesorado ha hecho un esfuerzo por reforzar el material puesto a disposición de los alumnos para facilitar el seguimiento de la asignatura (PowerPoint, problemas, actividades....)

AP2. La atención del profesorado mediante el correo electrónico y tutorías personalizadas ha sido adecuada

AP3. El profesor se ha preocupado por saber si se comprendían los conceptos explicados en las clases online

AP4. El profesor ha atendido la demanda de los alumnos siempre que ha sido posible

---

#### **Bloque 6. Cómo me he sentido durante este proceso (Valoración como estudiante)**

---

VE1. La nueva metodología me ha generado incertidumbre ante cómo estudiar la asignatura

VE2. Considero que mis resultados se verán mejorados debido a la situación actual

VE3. He tenido la infraestructura necesaria para acceder a los recursos y materiales necesarios para seguir la asignatura

VE4. Considero que en un futuro, y con mayor previsión, esta metodología se adecuará mejor a mis necesidades educativas que la metodología seguida en las clases presenciales

---

---

#### **VALORACIÓN GLOBAL**

Indica usando una escala del 1 al 10 tu grado de valoración global, siendo el 1 muy insatisfecho y el 10 muy satisfecho.

Considerando todo lo anterior, y a pesar de las dificultades debidas a la situación excepcional del COVID-19:

---

VG1. La docencia online ha sido planificada correctamente y se ha podido alcanzar los objetivos y competencias de la asignatura

VG2. Estoy satisfecho o satisfecha con el trabajo realizado por el profesorado

VG3. La docencia online no ha hecho más difícil el estudio de la asignatura

---

En los seis bloques descritos se incluyeron distintos ítems que los estudiantes debían evaluar a través de una escala Likert de 0 a 5, codificada como 1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo; 0: No sabe/No contesta (NS). Sin embargo, para el bloque de valoración global quisimos conocer el grado de satisfacción por lo que se optó por una escala del 1 al 10, siendo el 1 muy insatisfecho y el 10 muy satisfecho. Además, con el objetivo de evitar el fenómeno de aquiescencia o respuesta automatizada por parte del alumno, ciertos ítems pertenecientes a los diferentes bloques descritos fueron redactados en negativo (PD4; RU2; ACT3; EV3; EV4; VE1; VE2).

Otra de las ventajas de la herramienta Microsoft Forms es que permite exportar a un documento Excel las respuestas recibidas. Sin embargo, el tratamiento estadístico de los datos de este estudio se realizó a través del paquete estadístico SPSS vs. 24. Se llevó a cabo el análisis descriptivo (porcentajes de respuesta en cada opción de los ítems y medias



aritmética por género). Para determinar si existían diferencias significativas por género, se asumió la distribución normal al ser el tamaño de las muestras mayor a 30, se utilizó el test de Levene para comprobar la homogeneidad de varianzas y se procedió a realizar el test t-student para muestras independientes con un nivel de significación de 0.05.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados los bloques de preguntas se agruparon en tres grandes apartados:

1. *Visión del alumnado sobre la metodología implementada*: incluye los ítems del Bloque 1. Planificación y desarrollo de la docencia y del bloque 2: Recursos utilizados.
2. *Visión del alumnado sobre las actividades realizadas y proceso evaluativo establecido*: incluye los ítems del Bloque 3. Actividades y del Bloque 4. Evaluación.
3. *Percepción del alumnado de la actitud del profesorado y afinidad con el proyecto*: incluye las preguntas del Bloque 5. Actitud del profesorado y del Bloque 6. Cómo me he sentido durante este proceso (Valoración como estudiante).

### **3. Resultados y discusión**

El análisis de los resultados del cuestionario se presenta de acuerdo con los tres grandes apartados indicados en materiales y método, constituidos cada uno de ellos por dos bloques de preguntas. Al final de cada uno de los apartados se incluye una de las tres preguntas generales expuestas al final del test, en el bloque Valoración global, de tal forma que la pregunta VG1 corresponde al bloque 1; la VG3 al bloque 2 y la VG2 al bloque 3. De este modo, a través de la media de cada una de estas preguntas, se detecta de forma global la satisfacción o no del alumnado con respecto al punto analizado en cada uno de los tres apartados.

#### **3.1. Visión del alumnado sobre la metodología implementada**

La tabla 6 muestra los resultados obtenidos respecto a la gestión realizada del tiempo, planificación y desarrollo de las sesiones (preguntas PD 1 a 4) y recursos utilizados (preguntas RU 1 a 7). Más del 75 % de los estudiantes se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con la adaptación del temario a la nueva situación (PD1), un 84,6 % considera que la división de los temas en partes más pequeñas les ha facilitado su estudio (PD2) y hasta el 90 % cree que la reducción del temario ha permitido que se haya impartido en el tiempo disponible (PD3). Además, más del 60 % de los estudiantes no considera que la docencia online haya supuesto una sobrecarga de trabajo para ellos (PD4). Estos resultados indican la visible satisfacción del alumnado respecto a la planificación de la docencia por parte del profesorado.

Tabla 6.

*Análisis descriptivo de las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas de los bloques 1: Planteamiento y Desarrollo (PD) y bloque 2: Recursos Utilizados (RU). No sabe/No contesta (NS/NC), muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), indiferente (I) de acuerdo (A), muy de acuerdo (MA). El análisis por género ha sido sometido a un análisis inferencial a través de la prueba T.*

Ítem	NS/NC (%)	MD (%)	D (%)	I (%)	A (%)	MA (%)	Género (X)		T-test	Sig
							♂	♀	Valor	P
PD1		1,4	7,0	16,9	32,4	42,3	<b>4,48</b>	<b>3,9</b>	<b>2,27</b>	<b>,026</b>
PD2	1,4	2,8		11,3	32,4	52,1	4,24	4,28	-,156	,877
PD3		1,4	2,8	5,6	39,4	50,7	4,57	4,26	1,455	,15
PD4	5,6	31	31	19,7	5,6	7,0	1,76	2,24	-1,463	,148
PD(X)							4,31	3,96	1,829	,072
RU1	2,8	23,9	19,7	12,7	19,7	21,1	2,33	3,08	-1,861	,067
RU2	9,9	43,7	11,3	12,7	16,9	5,6	1,95	2,02	-,175	,861
RU3			4,2	14,1	26,8	54,9	4,48	4,26	,95	,345
RU4				2,8	23,9	73,2	4,71	4,7	,105	,916
RU5	1,4	12,7	12,7	19,7	26,8	26,8	2,95	3,56	-1,681	,097
RU6	1,4	8,5	9,9	25,4	29,6	25,4	3,67	3,42	,735	,465
RU7	1,4	4,2	1,4	11,3	35,2	46,5	4,33	4,06	,944	,348
RU(X)							3,75	3,76	-,116	,908

Nota: Las diferencias significativas por género han sido marcadas en negrita.

El análisis inferencial solo muestra diferencias significativas por género para el primer ítem ( $t=2,27$ ;  $p$ -Valor= $,026$ ), mostrando las chicas un menor grado de satisfacción en cuanto a la adaptación del temario a la nueva situación (PD1). Este mayor número de dudas entre el alumnado femenino queda contrastado en la media obtenida entre ambos géneros al hacer la media de los ítems que componen el bloque. Tras revertir las puntuaciones del ítem PD4, las alumnas obtuvieron una media por debajo de los cuatro puntos (3,96), mientras que los alumnos obtuvieron una media superior a los 4,3, aunque el  $p$ -value indica que no hay diferencias significativas entre ambos géneros en la media de los ítems de este primer bloque. Cabe señalar el escaso número de estudiantes que han marcado la opción NS/NC en las preguntas de este bloque pues solamente el 1,4 % lo marcó en la PD2 y el 5,6 % en la PD4, lo que demuestra que los estudiantes tenían clara su postura respecto a cómo se había gestionado la planificación y desarrollo de la docencia.

Con respecto a los recursos complementarios puestos a disposición del alumnado, son considerados de gran utilidad para una mejor comprensión de los contenidos teóricos por el 81,7 % de los estudiantes (RU3), al igual que los vídeos incluidos en las presentaciones (RU7) (81,7 %). Destaca el hecho de que prácticamente el mismo porcentaje de estudiantes señala que han tenido mayor dificultad para entender los conceptos mediante la docencia online a través de Microsoft Teams que los que indican que no les ha supuesto mayor dificultad (RU1), pese a que la mayoría indica (55 %) no haber tenido ningún tipo de problemas de forma general con la aplicación (RU2). Resalta el hecho que prácticamente un 10 % de los estudiantes NS/NC respecto a los problemas con la

aplicación (RU2), aspecto que llama la atención ya que la respuesta a este ítem puede considerarse objetiva (no depende de su opinión: o han tenido problemas o no los han tenido). En cuanto al proceso de comunicación alumno-profesor, el 97 % indican que ha sido fluida (R4). Resalta el hecho que ningún estudiante ha marcado las opciones NS/NC, muy en desacuerdo y en desacuerdo en el ítem R4, lo que afirma el esfuerzo realizado por el profesorado por mantener la comunicación con los estudiantes a pesar de la difícil situación, aunque algo más del 50 % de los estudiantes considera que la docencia no presencial dificulta su participación (RU5); aun cuando consideran (56 %) que el funcionamiento de los foros y la plataforma Moodle ha sido correcta (RU6).

Finalmente, el test t-student no muestra diferencias significativas por género en ninguna de las cuestiones incluidas en el bloque de recursos. Esta afirmación se corrobora con las puntuaciones medias prácticamente iguales (3,75 y 3,76) por género del conjunto de preguntas de este segundo bloque, tras revertir las puntuaciones del ítem RU2.

Con todo ello, la valoración global que el alumnado otorga a esta planificación y capacidad por alcanzar los objetivos pretendidos (VG1) es de 8,1 tanto entre los discentes masculinos como femeninos. Por ello, y con independencia del género ( $t=-,009$   $p\text{-Valor}=,993$ ) el alumnado evalúa con una calificación de notable alto la subsanación de esta situación de forma rápida y efectiva. Por lo tanto, si bien es cierto que esta situación supone una sobrecarga al profesorado (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020); también es cierto que el alumnado considera cumplido el objetivo marcado de una nueva docencia online que permita un aprendizaje efectivo de acuerdo con García-Planas y Taberna Torres (2020).

### **3.2. Visión del alumnado sobre las actividades realizadas y proceso evaluativo establecido**

Respecto a las actividades previstas (preguntas ACT1 a 6) y el sistema de evaluación establecidos (preguntas de la EV1 a la 4), mostrados en la Tabla 7, se confirma esta positiva tendencia entre las respuestas del alumnado hacia la nueva propuesta educativa establecida.

Tabla 7.

*Análisis de las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas de los bloques 3: Actividades (ACT) y bloque 4: Evaluación (EV). No sabe/No contesta (NS/NC), muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), indiferente (I) de acuerdo (A), muy de acuerdo (MA).*

Pregunta	NS/NC (%)	MD (%)	D (%)	I (%)	A (%)	MA (%)	Género (X)		T-test Valor	Sig. P
							♂	♀		
ACT1	2,8	1,4	2,8	11,3	45,1	36,6	4,29	3,94	1,226	,224
ACT2	5,6	4,2	1,4	5,6	42,3	40,8	4,24	3,86	1,077	,285
ACT3	7,0	16,9	18,3	16,9	22,5	15,5	2,48	2,94	-1,141	,258
ACT4			5,6	11,3	36,6	46,5	4,33	4,2	,587	,559
ACT5			2,8	12,7	40,8	43,7	4,48	4,16	1,559	,123
ACT6	9,9	4,2	4,2	15,5	35,2	31	4	3,36	1,599	,114
ACT(X)							<b>4,1</b>	<b>3,67</b>	<b>2,704</b>	<b>,009</b>
EV1	1,4	5,6	1,4	14,1	42,3	35,2	4,19	3,86	1,117	,268
EV2				4,2	22,5	73,2	4,52	4,76	-1,45	,158
EV3	7	31	21,1	14,1	16,9	9,9	2	2,46	-1,19	,238
EV4	1,4	18,3	18,3	16,9	19,7	25,4	<b>2,57</b>	<b>3,34</b>	<b>-2,11</b>	<b>,04</b>
EV(X)							3,89	3,59	1,442	,154

Con respecto a las actividades previstas, más del 81 % del alumnado consideran que han sido adecuadas y suficientes (ACT1) y que han sido organizadas en periodos de tiempo correcto (ACT5) (superior al 84 %). Además, más del 83 % consideran positivo o muy positivo la utilización de plataformas digitales como Kahoot! para la autoevaluación progresiva de los contenidos aprendidos (ACT2). Sin embargo, no existe una visión clara sobre el aumento en la dificultad de la comprensión de los problemas cuando estos son expuestos de forma online en comparativa con su ejecución en las clases presenciales (ACT3), pero sí que el 83 % consideran adecuado o muy de acuerdo que la adaptación de las presentaciones preparadas ha permitido la comprensión de los conceptos (ACT4).

Asimismo, el 66 % de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que los espacios habilitados para el debate online han ayudado a resolver dudas (ACT6), aunque cerca de un 10 % de los estudiantes no tiene una postura clara respecto a esta cuestión (marcan NS/NC) y aunque no existen diferencias significativas entre ambos géneros, parece existir mayores dudas al respecto entre las alumnas (media obtenida 3,36) que entre los alumnos (4). Las diferencias en este ítem, unidas a visiones enfrentadas en ítems como el ACT3, propicia que exista diferencia significativa en la media obtenida entre chicos (4,1) y las chicas (3,67) en el conjunto global de este bloque de preguntas; siendo ésta contundente ( $t=2,704$ ;  $p\text{-Valor}=,009$ ).

El análisis en profundidad de los ítems referidos al sistema evaluativo adoptado, muestra, en líneas generales, un alto grado de satisfacción por los estudiantes coincidente con la tendencia de lo expuesto hasta el momento. Más del 77 % del estudiantado considera el nuevo sistema de evaluación con un mayor porcentaje de seguimiento continuo (alcanzando este el 50 % de los criterios de evaluación) adecuado (EV1) y más del 95 % considera que la explicación realizada previamente sobre cómo iban a ser

modificados estos criterios (EV2) ha sido claramente comunicada y explicada por el profesorado. Resalta el hecho que ningún estudiante ha marcado las opciones NS/NC, muy en desacuerdo ni en desacuerdo, lo que corrobora que los criterios de evaluación quedaron claramente expuestos.

Respecto a la prueba final de evaluación, la mayoría del alumnado (un 52 %) no considera, en líneas generales, que haya sido difícil su realización de manera online (EV3), encontrándose solo un porcentaje inferior al 27 % que sí lo considera; un 14,1 % se muestra indiferente y un 7 % NS/NC. Sin embargo, sí que se encuentra mayor disparidad ante el estrés adicional que esta situación genera (EV4). Para el 45 % del alumnado la evaluación online ha resultado estresante, no resultándolo para el 36 % y un 16,9 % se muestra indiferente. Es precisamente en este ítem en el único del bloque en el que aparecen diferencias significativas entre géneros ( $t=-2,11$ ;  $p\text{-Valor}=,04$ ), mostrando las alumnas un nivel mayor de estrés (2,54 en la media obtenida frente al 3,34 de los alumnos, hay que tener presente que este ítem está formulado en negativo). Con todo ello, en este bloque las puntuaciones medias descienden a valores por debajo de los cuatro puntos tanto entre el alumnado masculino (3,89) como el femenino (3,59), pero no existen diferencias significativas entre ellos.

Probablemente, esta mayor repulsa hacia la ejecución de las actividades en línea, y el mayor nivel de estrés ante la realización de los exámenes online esté relacionada con la menor afinidad del alumnado femenino por el uso de las nuevas tecnologías durante el proceso de enseñanza aprendizaje, como ha sido demostrado en estudios comparativos transnacionales como el proyecto ROSE (The Relevance of Science Education) (Sjøberg y Schreiner, 2008).

Esta línea de pensamiento queda confirmada con las respuestas obtenidas en la pregunta global relacionada con este apartado (VG3). La puntuación media en el grado de acuerdo con esta afirmación entre los alumnos es de 7,14. Sin embargo, en el caso de las alumnas, esta media deciente hasta el 5,78. Pese a ello, la diferencia no es significativa ( $t=1,838$ ;  $p\text{-Valor}=,68$ ).

### **3.3. Percepción del alumnado de la actitud del profesorado y afinidad con el Proyecto**

La Tabla 8 muestra qué visión tiene el alumnado acerca de la actitud del profesorado (preguntas AP 1 a 4) y cómo esta situación les ha afectado emocionalmente (preguntas VE1 a 4).

Tabla 8.

*Resultados porcentuales y análisis inferencial de las preguntas referidas al bloque 5: Actitud del Profesorado (AP) y bloque 6: cómo me he sentido durante este proceso (valoración de los estudiantes (VE). No sabe/No contesta (NS/NC), muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), indiferente (I) de acuerdo (A), muy de acuerdo (MA).*

Pregunta	NS/NC (%)	MD (%)	D (%)	I (%)	A (%)	MA (%)	Género (X)		T-test Valor	Sig. P
							♂	♀		
AP1				1,4	22,5	76,1	4,62	4,8	-1,285	,209
AP2	1,4		1,4	2,8	14,1	80,3	4,48	4,78	-1,077	,293
AP3				1,4	19,7	78,9	4,67	4,82	-1,116	,274
AP4				1,4	16,9	81,7	4,81	4,8	,084	,934
ACT(X)							4,68	4,8	-1,117	,274
VE1	1,4	9,9	12,7	21,1	25,4	29,6	<b>2,71</b>	<b>3,8</b>	<b>-3,244</b>	<b>,002</b>
VE2	9,9	22,5	18,3	31,0	9,9	8,5	2,38	2,32	,165	,87
VE3		2,8	4,2	15,5	35,2	42,3	4,33	4	1,285	,203
VE4	2,8	32,4	12,7	15,5	15,5	19,7	<b>3,43</b>	<b>2,37</b>	<b>2,632</b>	<b>,011</b>
VE(X)							<b>3,46</b>	<b>2,91</b>	<b>3,085</b>	<b>,003</b>

El alumnado valora de forma muy positiva (98,6 %) el esfuerzo extra que los docentes han tenido que hacer (AP1). Esta valoración del esfuerzo realizado por el profesorado está de acuerdo con lo señalado por otros autores (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez; 2020). Así mismo, los estudiantes valoran la atención prestada a través de la tutorización online (AP2) (superior al 94 %), mostrándose indiferentes a esta cuestión solamente el 2,8 % del alumnado y un porcentaje muy inferior (1,4 %) en desacuerdo. En esta línea, el alumnado ha percibido la preocupación de los docentes por conocer cómo estaba siendo el proceso de aprendizaje (AP3) (cerca del 99 %) y más del 98 % de los estudiantes consideran que sus demandas han atendido satisfactoriamente atendidas (AP4). Destaca el hecho de que ningún estudiante ha marcado NS/NC, muy en desacuerdo (MD) o en desacuerdo (D) en los ítems AP1, AP3 y AP4 y solamente un 1,4 % se ha mostrado indiferente en los ítems AP3 y AP4. Las puntuaciones medias de chicos y chicas en este bloque reflejan claramente la satisfacción con la actitud del profesorado (chicos 4,68 y chicas 4,8), no habiendo diferencias significativas entre ambos géneros.

Respecto a cómo se han sentido los alumnos (bloque 6) más del 77 % de los estudiantes señalan haber sentido incertidumbre ante cómo estudiar la asignatura (VE1) y un porcentaje inferior al 19 % de alumnos y alumnas consideran que esta situación favorece unos mejores resultados académicos y el 31 % considera que no afectará a su rendimiento (VE2). Además, de forma general, no han tenido problemas logísticos para poder seguir dicha metodología (VE3) ya que solo un porcentaje inferior al 7 % de alumnos indican haber tenido algún tipo de problema para poder seguir la docencia online. La mayor diversidad de opiniones aparece respecto al futuro de la metodología (VE4), ya que algo más del 32 % está muy en desacuerdo con que la docencia online se adaptará en un futuro mejor a sus necesidades y un porcentaje semejante de estudiantes marca las opciones en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo. Es en este bloque

donde aparecen más ítems que muestran diferencias significativas entre las respuestas dadas por los chicos y las chicas. Las alumnas muestran haber tenido significativamente mayor incertidumbre ante cómo afrontar la asignatura (2,71) que el alumnado masculino (3,8) (VE1) ( $t=-3,244$ ;  $p\text{-Valor}=,002$ ). Además, consideran que esta incertidumbre ante la metodología a usar no quedaría subsanada ni se ajustaría a sus necesidades en una situación de mayor previsión (3,43) a diferencia de los estudiantes masculinos (2,37) (VE4), esta disparidad por género conlleva que exista diferencia significativa en este ítem ( $t=2,632$ ;  $p\text{-Valor}=,011$ ). Los mayores niveles de confusión dada la situación, da lugar a diferencias significativas en las medias obtenidas por género entre el alumnado masculino (3,46) y el femenino (2,91) siendo entre estas medias donde la diferencia entre ambos géneros es mayor ( $t=3,085$ ;  $p\text{-Valor}=,003$ ).

De nuevo, esta diferencia evidencia la menor afinidad de las chicas por las nuevas tecnologías en el desarrollo de su actividad pedagógica y su menor confianza en las habilidades que tienen para su uso (Toma *et al.*, 2019). A pesar de las ventajas y resultados positivos que su uso pueda acarrear (Alshammari, 2020; Pensalbe-Rodríguez *et al.*, 2020) no se obtendrán los efectos esperados si su empleo no les resulta (a las chicas) motivante y les agrada (Cope y Ward, 2002; Denessen *et al.*, 2015). Los cambios metodológicos son, posiblemente, peor aceptados por el alumnado femenino dado que implica una innovación de la que son poco afines especialmente las estudiantes universitarias (Osborne y Dillon, 2008; Toma *et al.*, 2019).

Con todo ello, y pese a las dudas lógicas por un nuevo planteamiento pedagógico claramente diferente al que los estudiantes estaban acostumbrados, se evidencia la satisfacción con el trabajo realizado (VG2); hasta tal punto que la puntuación media de los alumnos es de 9,19 sobre 10 y el de las alumnas 9,08, sin existir por tanto diferencias significativas por género ante esta premisa ( $t=,338$ ;  $p\text{-Valor}=,736$ ).

## 4. Conclusiones

La actual situación atípica de pandemia propició la necesidad de un cambio a contrarreloj de los planteamientos pedagógicos universitarios. El formato de docencia, las actividades previstas para su desarrollo en el aula o la forma de seguir el proceso de aprendizaje del alumnado tuvieron que cambiar drásticamente. Debido a ello, buscar soluciones se convirtió en algo necesario a alcanzar a la mayor brevedad posible teniendo en cuenta los recursos a disposición. Por ello, y tras una breve instrucción formativa del profesorado, la docencia online se convirtió en la única solución posible y debía ponerse en marcha lo antes posible.

Sin embargo, y pese al corto periodo de reacción, el análisis de los datos obtenidos a través de un cuestionario diseñado para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la adaptación de la asignatura «El Medio Natural I: física, química y su didáctica» del grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete, y la metodología empleado en su docencia online muestran, en general, un alto grado de satisfacción. El alumnado ha sido testigo del esfuerzo que la universidad en su conjunto, y en especial los partícipes del presente estudio, tuvieron que llevar a cabo para que se cumplieran los objetivos pedagógicos establecidos. En concreto, el alumnado considera que la docencia online no ha supuesto un detrimento en su rendimiento académico. Los recursos puestos a su disposición (presentaciones, recursos complementarios o simuladores), al igual que los espacios habilitados para la comunicación y la evaluación continua del proceso de aprendizaje, han sido beneficiosos y útiles para el estudio de la asignatura.

No obstante, a pesar de que tanto el alumnado masculino, como femenino se muestran satisfechos dadas las circunstancias, existen ciertas diferencias por género que no son desdeñables. Los mayores niveles de estrés por parte del alumnado femenino tanto a la hora de afrontar la asignatura, como durante la realización de la prueba final, o el no considerar que con mayor previsión esta metodología puede ser adecuada, evidencian la menor afinidad del género femenino en cuestiones de innovación pedagógica a través de las nuevas tecnologías, a pesar de que estas tecnologías son cada vez más constantes en todos los ámbitos de nuestra vida personal y social.

A la vista del éxito de la adaptación realizada, podemos concluir que, los primeros pasos hacia una transformación digital de nuestra enseñanza universitaria han sido adecuados, aunque queda un largo camino por recorrer, que pasa por un mejor aprovechamiento de los avances tecnológicos combinado con una profunda revisión metodológica del proceso de enseñanza y un compromiso del profesorado implicado.

## 5. Referencias

- Álvarez, Q. (2012) La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, (22), 23-37.
- Alshammari, M.T. (2020). Design and evaluation of an adaptive framework for virtual learning environments. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*. 7(5), 39-51. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2020.05.006>
- Collado Yurrita, M.A. (2020). *RESOLUCIÓN de 11 de marzo de 2020, del Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública relativas a la comunidad universitaria como consecuencia de la situación, evolución y perspectivas del coronavirus (COVID-19)*. Consejo de Dirección de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://www.uclm.es/-/media/Files/A01-Asistencia-Direccion/A01-200-Gerencia/COVID-19/Resolucion-11-de-marzo-rector-medidas-preventivas-firmada.ashx?la=es>
- Cope, C., y Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 5(1), 67-74. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.5.1.67>
- Denessen, E., Vos, N., Hasselman, F. y Louws, M. (2015). The relationship between primary school teacher and student attitudes towards science and technology. *Education Research International*, 2015, 7 pages. <https://doi.org/10.1155/2015/534690>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12). <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-Planas, M.I. y Taberna Torres, J. (2020) Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.4661/ijeri.5015>
- González, J. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120121A>



- Herrera, M. y Pérez, H. (2002). Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo educativo a distancia. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), (28), 157-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100009>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hurt, B. e Ivergard, T. (2005). E-Learning. A Learning Context in Context. *International journal of the computer, the internet and management*, 1(1), 18-28.
- López-Solera, A. (2020). RESOLUCIÓN de 12 de marzo de 2020, de la Vicerrectora de la Universidad de Castilla-La Mancha, sobre las medidas extraordinarias previstas en coordinación con los vicerrectorados competentes para adaptar la universidad a la suspensión temporal de la actividad educativa presencial. Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://www.uclm.es/-/media/Files/CO1-Centros/CUfcomunicacion/novedades/Resolucion-Vic-Docencia-medidas-COVID19.ashx>
- Ministerio de Universidades (2020). Reflexiones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020. <https://www.uclm.es/-/media/Files/AO1-Asistencia-Direccion/AO1-200-Gerencia/COVID-19/Adaptacin-del-sistema-universitario-espao1-a-la-crisis-sanitaria-del-Covid-19--vd-.ashx?la=es>
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132. <https://hdl.handle.net/10171/22628>
- Osborne, J. y Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. The Nuffield Foundation
- Pensalbe-Rodríguez, A., Lopez-Dominguez, E., Hernandez-Velazquez, Y., Dominguez-Isidro, S. y de la Calleja, J. (2020). Context-Aware Mobile Learning System: Usability Assessment Based on a Field Study. *Telematics and Informatics*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101346>
- Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2). <https://doi.org/10.14201/eks.18184>
- Pruneda, R.E., Castillo, M.C., Mozos, C.M., Muñoz, E.M., Sanz, A.M., Alcázar, A. y Arroyo, L.F. (2019). *Moodle: gestión de contenidos online*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://doi.org/10.18239/atena.17.2019>
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE) 52, Sec I, pág. 19349. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>

- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado (BOE) 67, Sec I, pág 25390. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Sánchez Santamaría, J., Sánchez Antolín, P. y Ramos Pardo, F.J. (2012). Uso pedagógico de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes, *Revista Iberoamericana de educación*, 60, 15-38. <https://doi.org/10.35362/rie600441>
- Sánchez, M.I. (2018). *Hacia una Educación Primaria de Calidad basada en el m-learning*. (Tesis de Maestría). Universidad Oberta de Cataluña (en línea). Murcia
- Silas Casillas, J.C y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *RLEE Nueva Época (México)* Volumen L número especial, 89-120. <https://rlee.iberomx.org/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frlee.iberomx.org%2Findex.php%2Frlee%2Farticle%2Fdownload%2F97%2F374%2F>
- Sjøberg, S. y Schreiner, C. (2008). *Young people, science and technology: Attitudes, values, interests and possible recruitment*. ERT: Bruselas.
- Toma, R., Ortiz-Revilla, J. y Greca, I. M. (2019). ¿Qué actitudes hacia la ciencia posee el alumnado de Educación Primaria que participa en actividades científicas extracurriculares? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(1), 55-69. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.1.4599>
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del COVID-19. *ICEI Papers COVID-19*, (16). <https://eprints.ucm.es/60050/>
- UCLM (2020). *Directrices académicas de adaptación de la evaluación presencial a la no presencial*. Comisión de Innovación y Calidad Educativa de la UCLM. [https://www.uclm.es/-/media/Files/A01-Asistencia-Direccion/A01-200-Gerencia/COVID-19/Criterios-academicos-de-adaptacion-de-la-evaluacion-presencial-a-no-presencial\\_UCLM.ashx?la=es](https://www.uclm.es/-/media/Files/A01-Asistencia-Direccion/A01-200-Gerencia/COVID-19/Criterios-academicos-de-adaptacion-de-la-evaluacion-presencial-a-no-presencial_UCLM.ashx?la=es)
- UNESCO. (2020). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/34BE6dg>

# 10



## *Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19*

---

*Building resilient schools: Flexischooling,  
integration and COVID-19*

**Ana García Díaz\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28840

Recibido: **4 de noviembre de 2020**

Aceptado: **25 de febrero de 2021**

---

\* ANA GARCÍA DÍAZ: Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja en materia de tecnología aplicada a la educación y organización de centros inclusivos entre otras temáticas relacionadas con la pedagogía, didáctica y pedagogías alternativas. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, especializándose en estudios comparativos en la temática de educación alternativa y su relación con la autorregulación del aprendizaje. Pedagoga por la Universidad de Santiago de Compostela y con amplia experiencia laboral como docente y pedagoga en distintos países europeos. **Datos de contacto:** E-mail: ana.garcia.d@unir.net. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8769-3628>

## Resumen

El presente artículo busca mostrar el efecto que han tenido los métodos alternativos de enseñanza flexible en la búsqueda de reabrir escuelas presencialmente u online. Las escuelas resilientes no son una invención de esta pandemia. En previas catástrofes naturales, distintas instituciones educativas ya utilizaron los recursos online para seguir impartiendo su docencia. En búsqueda de respuestas sobre la inclusión en entornos de educación flexible, soluciones a la brecha digital y distintas respuestas a la crisis de la COVID-19, se presenta una revisión bibliográfica centrada en el caso de Australia y Nueva Zelanda, así como en el entendimiento del fenómeno de la educación flexible y la brecha digital. Tanto Australia como Nueva Zelanda reconocen el derecho de las familias para educar en casa y la opción del *flexischooling* es legal. Se observa como en ambos países, donde ya está normalizada la enseñanza online o la educación en el hogar, llevan muchos años en la lucha por cerrar la brecha digital y, por tanto, su respuesta ante los distintos confinamientos fue significativamente rápida, sobre todo en el caso del país kiwi. Como conclusión se reflexiona sobre la necesidad de presencialidad para lograr una educación inclusiva y direccionada al desarrollo del sentido crítico mostrando argumentos contrarios y relacionándolo con la información previa. Por último, se reflexiona sobre la necesidad de modernizar los sistemas educativos para una respuesta resiliente en futuras crisis.

**Palabras clave:** Educación alternativa; Políticas educativas; Integración escolar; Resiliencia; TIC.

## Abstract

The paper seeks to show the importance alternative pedagogical methods had when trying to reopen schools on-site and online. Resilient schools were not created in this pandemic. In previous natural disasters, educational institutions needed to use online resources to maintain schools open. A literature review is presented, aiming for answers on inclusion in flexible school settings, solutions for the digital divide and different responses to the crisis produced by the COVID-19 pandemic. Thus, Australia and New Zealand cases are presented, as well as introducing the flexischooling phenomenon and the digital divide. Both Australia and New Zealand recognise the rights for families to homeschool or to take children to alternative educational institutions, therefore, is legal. In the pair, it is observed how this legal status of alternative educational options both online and flexible, has strengthened the governmental response on closing the digital gap. Therefore, their reaction when lockdowns were ruled was significantly fast, especially in New Zealand. In conclusion, the article offers an interesting debate on the need for on-site education or flexibility when creating inclusive schools and critical thinkers, presenting both sides of the conversation. Lastly, it is highlighted the need to upgrade the school system to enhance a resilient response in future crisis.

**Keywords:** Alternative education; Educational policy; School Integration; Resilience; ICT.

## 1. Introducción

En el marco de la pandemia del COVID-19, el mundo entero se encontró con la necesidad de cerrar sus escuelas. La realidad española, donde solo es legal la educación presencial entre los 6 a los 16 años, demostró las grandes desigualdades sociales ya existentes dentro de las distintas comunidades (Arriazu Muñoz, 2015; Varela, 2015; Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017). La brecha digital fue un impedimento para el buen funcionamiento del sistema educativo durante el confinamiento de principios del 2020 y los distintos confinamientos de aulas y centros durante el principio del curso escolar del mismo año (García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra, 2020; Rodicio García, Ríos de Deus, Mosquera González y Penado Abilleira, 2020; Daniel, 2020). En países como Croacia (Sianes Bautista y Sánchez Lissen, 2020) la respuesta ante la pandemia pasó por buscar soluciones rápidas a la brecha digital aportando recursos materiales, financiación a familias en situación de desigualdad, encontrándose con las dificultades propias de no haber formado al profesorado ni trabajado en este ámbito previamente.

Sin embargo, aquellos países donde la educación semipresencial (*flexi-schooling*) está normalizada tales como, por ejemplo, Australia<sup>1</sup>, Nueva Zelanda<sup>2</sup> o Escocia<sup>3</sup>, las medidas gubernamentales para paliar la brecha digital llevan años llevándose a cabo buscando integración de colectivos en riesgo de exclusión. Esta circunstancia ha favorecido y facilitado la respuesta educativa ante los distintos confinamientos ocurridos durante este año.

En España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019), estima que el 91,4 % de los hogares españoles tiene posibilidad de acceder a internet y un 80,9 % cuenta con algún dispositivo electrónico con acceso a la red sin incluir los móviles, en cuyo caso el porcentaje subiría a 96,7 % de los hogares españoles. Estas cifras esperanzadoras se ven mermadas por el desconocimiento de estudiantes y docentes para hacer uso de ellas a nivel educativo. En un estudio realizado por Rodicio-García *et al* (2020) se concreta:

Una cosa es contar con tecnología en los hogares y otra muy diferente, admitir que los recursos tecnológicos de los que se dispone posibilitan continuar con los estudios mientras no pueda acudir a los centros educativos. Se ha evidenciado que uno de cada tres estudiantes, a pesar de disponer de tecnología en su hogar, señala que no cuenta con los recursos necesarios (p. 115).

La falta de capacitación del alumnado y del profesorado y la falta de tiempo de este último para actualizarse en los avances de las TIC educativas, limita el uso correcto de los recursos que ofrece el mundo digital a las comunidades educativas. Esta falta de formación se evidenció en las cuarentenas establecidas tanto a nivel estatal como a nivel de centro educativo, donde se han ido cerrando clases e incluso centros educativos enteros por 15 días al ser diagnosticados uno o varios positivos. En este contexto, tiene sentido pensar en la necesidad de paliar la brecha digital y plantearse soluciones de educación flexible (*flexi schooling*) para todos los niveles educativos. Esto no solo permitirá la actualización y flexibilización del sistema, sino que se podrá crear un sistema educativo resiliente adaptable a las distintas necesidades sociales, humanitarias o de salud que se puedan dar en los años venideros.

1 Website del ministerio de educación australiano <https://www.education.gov.au/flexible-literacy-remote-primary-schools-1>

2 Website del ministerio de educación de Nueva Zelanda <https://www.education.govt.nz/covid-19/distance-learning/>

3 Documento explicativo del homeschooling con consejos para las familias: <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/advice-and-guidance/2008/01/home-education-guidance/documents/0055026-pdf/0055026-pdf/govscot%3Adocument/0055026.pdf>

A lo largo de la historia reciente, en distintas sociedades los desastres naturales han forzado a las instituciones educativas a convertirse y adaptarse al medio digital. Se podría hablar, por ejemplo, del caso de la Southern University de Nueva Orleans, quienes tras el huracán que destruyó la ciudad en 2005 sintieron la necesidad de adaptar ciertos cursos, materias y títulos enteros al entorno online para darles cobertura educativa a aquellos alumnos desplazados (Omar, Liu y Koong, 2008). Algo parecido ocurrió en Christchurch en 2011 donde un terremoto destruyó la ciudad y destruyó la Universidad de Canterbury. Gracias a su rápida adaptación al entorno online se pudo recuperar la vida de la institución educativa y seguir ofreciendo formación a los estudiantes matriculados (Torodova y Bjorn-Andersen, 2011; Brown y Seville, 2016; Tull, Dabner y Ayebi-Arthur, 2017). Sin embargo, se observa en España una alta reticencia a realizar esta inversión para mejorar los sistemas informáticos de las escuelas y universidades públicas, quizá por miedo a no poder dar una educación inclusiva teniendo en cuenta las problemáticas de la brecha digital. En el siguiente artículo se busca mostrar como distintos países han experimentado y afrontado la brecha digital y como, a través de la educación flexible, se ha logrado democratizar la educación tanto universitaria como no universitaria.

En base a esta introducción, este artículo busca explorar las posibilidades del *flexischooling* y cómo su existencia como opción legal potencia la resiliencia de los sistemas educativos ante catástrofes o pandemias como la del COVID-19. Para ello, se explora el concepto de *flexischooling* como opción educativa alternativa y las problemáticas asociadas a la brecha digital, terminando con la presentación del caso de Australia y Nueva Zelanda.

## 2. La brecha digital y el flexischooling

La primera pregunta que surge es ¿Qué se entiende por *flexischooling*? Se trata de un sistema de educación alternativa que busca unir la flexibilidad de la educación online con las posibilidades de la formación presencial (Moffat y Riddle, 2019; Baroutsis *et al.*, 2018; Mills y McGregor, 2017), es decir, se busca crear un currículum inclusivo adaptado a las necesidades personales del alumno al mismo tiempo que se tienen en cuenta los currículos educativos nacionales y locales. El *flexischooling* busca mejorar el interés del alumnado por el conocimiento (te Riele, 2014; Riddle y Cleaver, 2017; Mills y McGregor, 2016; Smyth y Robinson, 2015; Apple, 2006; Shay y Heck, 2015; Shwab *et al.*, 2016) proporcionando materiales inclusivos y dinámicos, generando un clima escolar donde se priorice la integración y el desarrollo emocional, adaptando los métodos pedagógicos a las necesidades del alumnado (lo que implica estar al día de las novedades pedagógicas) y creando un currículum adaptado a sus intereses y potencialidades (Mills y McGregor, 2016). En estas escuelas la libertad es un valor básico, por eso se aboga por el aprendizaje autorregulado, ya que implica el desarrollo de la libertad individual y comunitaria de los discentes (García Díaz, 2017). Esta libertad también pone en jaque la relación de poder tradicional entre profesor y alumno, buscando fórmulas respetuosas para el aprendizaje de la disciplina (Riddle y Cleaver, 2017; Smyth and Hattam, 2004). Por lo tanto, siguiendo a los autores anteriores, el *flexischooling* estaría directamente relacionado con las escuelas de renovación pedagógica y las pedagogías alternativas. De hecho, los autores australianos se refieren a las escuelas flexibles como escuelas alternativas (Moffet y Riddle, 2019).

Moffet y Riddle (2019) argumentan la necesidad de democratizar la educación alternativa introduciéndola en las redes de escuelas públicas, ya que actualmente solo está disponible para aquellos que pueden pagarla. La inclusión de las pedagogías alternativas

y flexibles supone la apertura del sistema a la inclusión de alumnos con problemáticas emocionales y socioeconómicas variadas tales como problemas socioeconómicos familiares. Siguiendo a estos mismos autores, se observa en su trabajo la posibilidad de que las escuelas tradicionales con un sistema educativo homogéneo y homogeneizador, obliguen a salirse del sistema a aquellos con necesidades educativas especiales, dificultades emocionales, traumas o necesidades socioeconómicas complejas ya que, por dificultades de acceso al material, necesidades de apoyo educativo que no se pueden cubrir, transporte al centro que no se puede pagar, socialización tras un trauma sin acompañamiento emocional etc. crean frustraciones insalvables por la metodología tradicional que empuja al alumnado a abandonar su educación en cuanto pueden. La escuela alternativa incluida como una opción pública podría representar una alternativa inclusiva y democrática a esta realidad (Moffet y Riddle, 2019; Mills y te Riele, 2018; Mills y McGregor, 2017; García Díaz, 2017; Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017). En este sentido, no se pueden dejar de mencionar las posibilidades que tendría el uso de la tecnología en la aplicación del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje)<sup>4</sup>, que busca la adaptación y flexibilización de los currículos educativos para lograr la integración del alumnado teniendo en cuenta sus particularidades (Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017).

Sin embargo, este concepto mixto entre enseñanza online y presencial puede entrar en conflicto con las dificultades de algunas familias al acceso a internet u ordenadores, generando una mayor desigualdad social. Lo conocido como desigualdad tecnológica o brecha digital. Esta, amplía la ya existente desigualdad social, no solo a nivel socioeconómico, sino por edades y géneros (Wilson, Thomans y Barreket, 2019; INE, 2019; Arriazu Muñoz, 2015). Es importante tener en cuenta que la brecha digital va más allá de la posibilidad de acceso a la red, sino que también incluye la posibilidad de formación para su uso y conocimiento del uso de las TIC (Cabrero Almenara y Ruiz Palmero, 2017).

La brecha digital no solo aleja a las personas de la integración en el mundo académico, sino que genera una separación y aislamiento en un mundo social digitalizado. Teniendo en cuenta la complejidad del concepto de desigualdad digital y brecha digital, se han desarrollado distintas iniciativas en distintos países que buscan proporcionar educaciones flexibles uniendo la presencialidad con el trabajo educativo online.

### 2.1. El caso de la enseñanza indígena en Australia

En Australia, tanto el *homeschooling* como el *flexischooling* son reconocidos como métodos de escolarización válidos<sup>5</sup>. Debido a esta situación de legalidad, la carrera por cerrar la brecha digital ha sido significativamente potente. En este sentido, en 2015 se abre el Australian Digital Inclusion Index (ADII) con la finalidad de monitorizar la integración digital del país, pudiendo observar las diferencias económicas y sociales en cada comunidad (Wilson, Thomas y Barraket, 2019; Wilson, 2020). Se observaron no solo las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos, conectividad etc, sino también las competencias de uso de las TIC. Se observa que, con la mejora de las redes móviles y el alcance del internet de calidad, los australianos y australianas han ido aumentando no solo su capacidad de acceso, sino también el número de tareas que realizan online. Sin

4 Diseño Universal de Aprendizaje: «Modelo educativo con enfoque inclusivo cuyo objetivo es facilitar el análisis y evaluación de diseños curriculares y prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas» (Alba Pastor, 2019, p.58).

5 Website del ministerio de educación Australiano donde explica la legalidad en relación al a educación flexible: <https://www.education.gov.au/flexible-literacy-remote-primary-schools-1>

embargo, se sigue observando como las generaciones más avanzadas (más de 65) de las zonas rurales y aquellos con niveles más bajos de educación siguen estando menos incluidos digitalmente (Wilson, Thomas y Barraket, 2019; Park, 2017; Wilson, 2020; Afshar Ali, Alam y Taylor, 2019).

Otro colectivo a tener en cuenta son los australianos indígenas, quienes incluso viviendo en áreas urbanas demostraron niveles bajos de integración digital. Se observa que la principal limitación es el factor económico, siendo su principal fuente de acceso a la red el móvil (Wilson, Thomas y Barraket, 2019). El gobierno australiano lleva trabajando en solucionar esta situación desde el 2002 con el proyecto e-ACE<sup>6</sup> ofreciendo distintas medidas como ayudas para comprar un ordenador o actualizar el que ya se tiene, ayudas a las familias en la formación del uso de sus dispositivos, construcción de infraestructuras para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a la red etc. (Gobierno de Australia, s/f). Las medidas parecen estar funcionando teniendo en cuenta los datos de conectividad y accesibilidad del ADII del 2020 que muestra un aumento significativo en todos los índices estudiados, sin embargo, en este último año se ha podido ver una ralentización del aumento de conexiones (ADII, 2020). Se observa también como muchos australianos en comunidades indígenas siguen teniendo acceso a internet solo a través del móvil, lo que ha conseguido aumentar las posibilidades de interacción social entre colectivos diversos. Se ha podido ver que las comunidades más alejadas y aisladas siguen siendo las más afectadas por la desconexión. A partir de estos datos, el gobierno australiano ha anunciado el *National Agreement on Closing the Gap* creando colaboraciones con los gobiernos regionales y coaliciones aborígenes y de culturas isleñas con la finalidad de eliminar la brecha digital (Closing the gap in partnership, 2020). Es por esta razón que se han desarrollado distintas iniciativas educativas para suplir esta necesidad de integración digital a través del *flexischooling*.

En 2009, Australia publica el *National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions* (COAG Reform Council, 2009), donde se buscaba y defendía la necesidad de pasar del 85 % de logro escolar<sup>7</sup> al 90 % para el año 2015. Esta reforma estaba basada en datos recogidos a lo largo del país a través de las escuelas «normales» (presenciales y con metodologías tradicionales, sin tener en cuenta flexischools o escuelas alternativas, libres o democráticas). Esta es la razón por la que los autores Knopp y Bale (2012) muestran su preocupación ante la desigualdad que crea la homogeneización dentro de estas escuelas. Estos autores afirman que los estudiantes que no caben en el sistema memorístico tradicional son expulsados, sintiendo como se criminaliza su comportamiento ya que no entrarían dentro de lo que los autores denominan estándares educativos capitalistas. Siguiendo este argumento, se entiende que la capitalización de los sistemas educativos implica expulsar a aquellos que son o elijen ser diferentes (Vadeboncoeur, 2009; Knopp y Bale, 2012).

Teniendo en cuenta los argumentos previos, proporcionar opciones educativas alternativas a aquellos alumnos que, por razones diferentes, deciden o necesitan separarse del sistema escolar o universitario «normal» supondría un paso hacia adelante en convertir los sistemas educativos públicos en sistemas verdaderamente integradores.

6 Proyecto promovido inicialmente por el gobierno del estado de Victoria (Australia) que busca mejorar las circunstancias sociales, económicas y ambientales del estado; fortalecer la cohesión social y dar acceso a las nuevas tecnologías a aquellos que se ven excluidos digitalmente.

7 En este caso el logro escolar se refiere al número de estudiantes matriculados a tiempo completo en un centro educativo y número de estudiantes que terminan satisfactoriamente los cursos que les corresponden. Se tiene en cuenta especialmente el número de titulados de Año 12, que equivaldría al Bachiller español, como un referente de buen funcionamiento del programa.



En el caso concreto de la educación de los colectivos indígenas australianos, se observa cómo existe una diferencia significativa entre su escolarización y la de sus compañeros no-indígenas. De hecho, el gobierno australiano en 2014, publicó que solo 54 % de los australianos indígenas habrían conseguido máximo el certificado del curso de año 12 (Year 12) equivalente 1º de Bachillerato en España (Australian Government, 2014; Shay, 2016). Sin embargo, diversos estudios realizados con relación a las escuelas flexibles en distintos puntos de Australia demuestran que los alumnos indígenas se sienten más cómodos y representados en este tipo de centros educativos, dada la flexibilidad, organización de espacios y método pedagógico. En estos espacios los currículos educativos tienen una tendencia integradora y democrática y el rol docente cambia para pasar a ser de acompañante (Shay, 2016a; Shay, 2016b; Shay y Heck, 2015; Rahman, 2015; Vadeboncoeur, 2016).

Las facilidades del *flexishooling* y de las escuelas online, permiten la adaptación del sistema a las posibilidades y necesidades del alumnado, sin necesidad de presencialidad obligatoria y pudiendo acoger de forma verdaderamente integradora a distintos tipos de personas procedentes de distintos antecedentes culturales y socioeconómicos (Vadeboncoeur y Padilla-Petry, 2017). Shay y Heck (2015) demostraron la necesidad del *flexischooling* para mantener al alumnado indígena integrado en el sistema educativo, dándole la posibilidad de adquirir competencias curriculares y digitales que les permitirán desenvolverse en su vida adulta teniendo acceso a las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros. Aunque al país le queda mucho por recorrer en términos de integración, se observa un futuro esperanzador de la colaboración entre gobierno y el sistema educativo flexible.

Sobre la preocupación de qué ocurre con los egresados de escuelas primarias y secundarias flexibles, la investigación de Moffatt y Riddle (2019) arroja luz sobre las posibilidades de crear un sistema educativo flexible y un sistema laboral igual de flexible. En este estudio cualitativo se hacen entrevistas en profundidad a antiguos alumnos de *flexischools*. Todos ellos muestran como la educación alternativa les invitó a recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades que les ayudó a tener un futuro laboral que, quizá, dentro del sistema «normal» no veían posible. Así mismo, se observa como estos estudiantes partían de una visión de sí mismos fracasada debido a la reacción del sistema tradicional hacia su diferencia, encontrando en la educación alternativa una oportunidad de crecimiento.

La existencia de las escuelas flexibles implica una realidad resiliente en sí misma. La capacidad de reconstrucción de una escuela que ya funciona en cierto modo a distancia, podría implicar facilidades en la respuesta ante la necesidad de cerrar el centro por el motivo que sea.

En relación al a respuesta de Australia a la pandemia, muchas universidades y colegios se cambiaron rápidamente a la enseñanza online. Aquellos que no lo hicieron al inicio de los confinamientos y las restricciones, tuvieron dificultades para adaptarse una vez las medidas se volvieron más estrictas (Crawford *et al.*, 2020). A pesar de ello, en concreto en el sistema universitario, el gobierno invirtió más en salvar puestos de trabajo y mantener a los trabajadores que se quedarían en el paro que en dotar de crédito al sistema universitario para lograr una adaptación más efectiva al entorno online (Brammer y Clarck, 2020).

A pesar de la rápida respuesta de las escuelas y universidades en su paso a la enseñanza online, algunos mostraron preocupación por las necesidades concretas de los alumnos

en riesgo de exclusión buscando apoyo para desarrollar coaching educativo y apoyo online para estos alumnos. Así mismo, los docentes se sentían poco preparados para adaptarse a este reto y solicitaban formación, sobre todo aquellos trabajando en las zonas más desfavorecidas del país. Desde el primer confinamiento de Marzo, las instituciones australianas han visto la oportunidad para poder introducir la tecnología en las aulas y trabajar para cerrar la brecha socioeconómica entre distintos territorios del país a través de la tecnología (Flack *et al.*, 2020). Y aquí es donde entra el *flexischooling*, el gobierno se ha planteado la implantación modelos híbridos y flexibles en todas las escuelas del país en todos los cursos, de forma que puedan reaccionar ante futuros cierres de forma más rápida, contando con que los docentes y los alumnos estarán más acostumbrados al entorno virtual (Flack *et al.*, 2020).

## 2.2. Educación en Nueva Zelanda y el COVID-19

Uno de los casos más conocidos a lo largo del tiempo de pandemia ha sido el de Nueva Zelanda, uno de los pocos países que consiguió vivir durante 3 meses sin coronavirus gracias a aplicar medidas de confinamiento muy estrictas. Actualmente, es el país que menos contagios tiene en relación al número de habitantes (Baker, Wilson y Anglemeyer, 2020).

El gobierno neozelandés lleva trabajando en la inclusión de la cultura Māori en todos los ámbitos de la vida social, política y económica del país desde hace más de 10 años. Esto se demuestra en la ocupación de diversos puestos de responsabilidad en la sociedad (Carr, 2020). De la misma manera, al acceder a las webs institucionales de los gobiernos neozelandés y australiano, se observan grandes diferencias en el trato de las culturas tradicionales indígenas. En la web neozelandesa todos los recursos están disponibles en la lengua indígena y la web australiana solo se puede visualizar en inglés. Así mismo se observa un reconocimiento implícito a la diversidad del país, honrando a la cultura Māori al integrar palabras de su idioma indígena en la redacción de la versión en inglés. Esta diferencia, implica que la preocupación por la integración de las culturas indígenas está más normalizada en Nueva Zelanda que en Australia, por tanto, la información referente a este tipo de integración es significativamente menor en el primer país que en segundo, donde hay un trabajo en curso para lograr la integración. Teniendo esta información en cuenta, este apartado se centrará en la respuesta del país kiwi a la pandemia.

Para entender la evolución de la digitalización del sistema educativo neozelandés, hay que remontarse a catástrofes naturales previas. Tras el terremoto que arrasó Christchurch, el país polinesio entendió la necesidad de la digitalización educativa, por esa razón y adelantándose a futuros eventos como este, buscó la digitalización y creación de material digital educativo para sus escuelas, universidades y familias, así como material para el desarrollo emocional (Merry *et al.*, 2020; Harnett, 2016; Starkey, Sylvester y Johnstone, 2017). A pesar de esto, la brecha digital no ha dejado de existir, pero sí se observan cambios significativos en el acceso y conocimiento del uso de los dispositivos digitales. A pesar de que se siguen observando diferencias por origen o salario, se puede ver un aumento muy significativo del acceso y conocimiento de uso en todo el país (Grimes y White, 2019; Harnett, 2016).

Con una historia previa de alguna que otra catástrofe natural, Nueva Zelanda apostó por proporcionar recursos online educativos para ayudar a familias y docentes creando la web *Learning from Home*<sup>8</sup>. La respuesta de este ejecutivo ante el confinamiento del

8 Web con recursos educativos para los que aprenden desde casa o en modalidad flexible: <https://learningfromhome.govt.nz/>

COVID-19 fue muy rápida, ya que los recursos ya estaban creados para los alumnos *home-schoolers* y *flexischoolers*. Esto implicó añadir recursos adaptados para el COVID-19 a los que ya estaban disponibles previamente.

El reconocimiento y preocupación del ejecutivo neozelandés hacia la salud mental de su población más joven se materializa en Sparklers<sup>9</sup> y SPARX<sup>10</sup>, la primera creada para trabajar el mundo emocional y el bienestar físico de los niños, adolescentes en su educación en el hogar por el gobierno de Nueva Zelanda y la segunda está creada por grupos de profesionales (apoyados por el gobierno) con la finalidad de desmitificar la ayuda psicológica, aportando recursos para la autoayuda (Merry *et al.*, 2020). Ambas webs ya estaban creadas, pero fueron reforzadas con recursos específicos durante el inicio de la pandemia.

El que ya existiese la educación en online como una alternativa legal, y que el gobierno tuviese accesibles los recursos anteriormente citados para familias y docentes, facilitó la actualización y respuesta de las escuelas y familias ante el confinamiento de Marzo 2020.

La pandemia provocada por el COVID-19, puso en alerta a todos los sistemas educativos del mundo. El gobierno kiwi respondió rápidamente a esta situación enviando ordenadores y dotando de internet a las familias en riesgo de exclusión y con ingresos bajos. La realidad es que otorgar a los alumnos con menor renta de dispositivos proviene de un proyecto piloto que comenzó en 2018 en colaboración con TAKA<sup>11</sup>, N4L education Network<sup>12</sup> y el ministerio de educación. Aquí se repartieron ordenadores portátiles Chromebooks y acceso a wifi a alumnos de cursos de primaria de dos escuelas en Wellington. El proyecto ha seguido creciendo en los últimos años integrándose en distintas escuelas, y viendo el éxito, el ministerio de educación espera seguir avanzando de esta forma en la digitalización del sistema (Korero, 2020). A pesar de que aún quedan hogares en el país kiwi sin conexión ni recursos, se espera encontrar una solución a lo largo de los próximos meses.

En este país, las escuelas flexibles y la integración de los recursos digitales en el sistema han permitido la creación de escuelas resilientes fácilmente adaptables a las casuísticas externas en las que se pueda encontrar el país.

### 3. Discusión y Conclusiones

Existen evidencias que parecen determinar que los niños son menos infecciosos que los adultos. Desafortunadamente, las evidencias son contradictorias en algunos estudios al intentar conocer la edad a la que se comienzan a infectar, por lo que se sigue desconociendo en qué nivel transmiten la enfermedad aquellos en edad escolar (Edmunds, 2020). Precisamente por esta incertidumbre, algunas familias no se han sentido seguras teniendo la obligación de llevar a sus hijos a la escuela presencial. Por esta razón, tras el confinamiento muchas familias españolas han contactado con las distintas asociaciones en defensa de la libre educación para valorar las opciones alternativas al sistema educativo presencial (Silvente, 2020).

9 Web con material de trabajo para la salud mental de los niños y sus familias: <https://sparklers.org.nz/parenting/>

10 Web con material de trabajo para el desarrollo de la salud mental profesional: <https://www.sparx.org.nz/>

11 Te Awakairangi Access Trust (TAKA), fundación para la educación de los niños en riesgo de exclusión en Nueva Zelanda: <http://www.takatrust.org.nz/>

12 Empresa dedicada a la inclusión digital y el acceso seguro a internet en Nueva Zelanda: <https://www.n4l.co.nz/>

Las escuelas resilientes son aquellas que pueden adaptar su sistema a las distintas necesidades sociales, esto es, a cualquier situación o catástrofe natural que pueda darse. Hasta el momento, los recursos online han sido los ganadores que han permitido a las instituciones educativas seguir adelante independientemente de la tragedia social externa y, como se explica previamente, las escuelas flexibles permiten la apertura del sistema a la integración de distintos colectivos en riesgo de exclusión (Vadeconcoeur y Padilla-Petry, 2017).

Es importante comenzar teniendo en cuenta que los índices de conectividad están desarrollados desde un punto de vista homogéneo, sin tener en cuenta que, por ejemplo, en el caso de Australia o Nueva Zelanda, las comunidades indígenas adaptan el uso de las tecnologías a sus costumbres y contexto social (Campbell-Meier, Sylverter y Gouldin, 2020), por lo que comparar sus experiencias tecnológicas con las de cultura europeo-descendiente minimiza las características únicas de estas comunidades. Los índices son fiables, pero hay que tener en mente las diferencias culturales entre las comunidades estudiadas. En este sentido, se ha observado como en los distintos índices de conectividad la problemática viene dada por la capacidad económica para acceder a una buena conexión y equipos que lo permitan, esto implica un trabajo por parte de los gobiernos para igualar las posibilidades de inclusión laboral en distintos colectivos, permitiéndoles tener un nivel de vida digno. En este sentido, las medidas deberían sobrepasar las ayudas a la conectividad, sino que serían necesarias iniciativas de inclusión de colectivos vulnerables a través de formación laboral, proyectos de reciclaje para la inclusión al mercado de trabajo o *mentoring* apoyando en la búsqueda de empleo. En el caso australiano, por ejemplo, reconocer la valía de la cultura indígena en sus webs institucionales puede ser un primer paso para mejorar la visión social de este colectivo ante la sociedad general.

Se puede observar como la motivación de ambos países para implementar políticas de flexibilización de la educación es distinta. Por un lado, Australia necesita la flexibilidad para ofrecer opciones a colectivos vulnerables como pueden ser el alumnado perteneciente a pueblos indígenas, mientras en Nueva Zelanda el *flexischooling* y la preparación del país a la educación en el hogar nace de la necesidad de adaptación a catástrofes naturales. La principal diferencia entre los dos países se centra en el trato de los pueblos originarios. En Australia se honra abiertamente la herencia europea, sin embargo, se obvia la riqueza del pueblo indígena y se trata la integración desde un punto de vista homogéneo, visibilizando la necesidad de darles espacios propios donde se sientan reconocidos fuera de las escuelas «normales». Por el contrario, Nueva Zelanda muestra su orgullo con la cultura Māori, incluyendo traducciones en el idioma originario en sus webs institucionales, celebrando fiestas nacionales en honor a la cultura y sus tradiciones y representándoles en los mismos espacios en los que se representa la cultura de los descendientes de europeos. No se busca la homogeneización, ni la aculturación del pueblo indígena sino el respeto y la convivencia entre ambas.

Por otro lado, la libertad para educar de forma flexible, en casa o en una escuela alternativa reconocida gubernamentalmente, es una tradición liberal anglosajona donde se reconoce la potestad de las familias para decidir el estilo educativo de sus hijos. A pesar de que se les reconozca este derecho, la capacidad del estado para ser resiliente ante pandemias como la del COVID-19 depende de las prioridades o casuísticas previas del propio país. En el caso de Australia y Nueva Zelanda, los esfuerzos previos para digitalizar el país, a pesar de que sus motivaciones para hacerlo sean distintas, evidenciaron una rápida respuesta.

En el sentido de crear una educación semi-presencial o flexible, existen discrepancias entre los expertos con respecto a la importancia de la presencialidad en la formación de los futuros ciudadanos.

García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra (2020) defienden que la necesidad de presencialidad para dar una educación de calidad a aquellos colectivos vulnerables. Será precisamente en estos colectivos donde se hace patente la falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia. Sin embargo, se puede argumentar que la responsabilidad de enseñar a distancia no es de los padres sino de los docentes, la función de los padres es el acompañamiento tanto emocional como intelectual del alumno. Esto supondría que el aprendizaje como tal no depende de los padres, sino de cómo se plantea el conocimiento a nivel metodológico y técnico adaptándolo al nuevo entorno.

En este punto, es importante destacar como el desarrollo de las metodologías de aprendizaje online son fundamentales para un buen funcionamiento de la educación a distancia. En aquellos países donde el *flexischooling* es una realidad normalizada, la metodología de trabajo va mucho más allá de repetir el patrón de las clases presenciales en el entorno online. Se busca aprovechar las potencialidades de la red y todos los recursos que pueden aportar para favorecer el aprendizaje del alumno. Se busca la educación activa e investigadora frente a la educación memorística.

Salta al debate también la contraposición de buscar la educación homologada y, por tanto, homogeneizada al mismo tiempo que se busca individualizar la enseñanza (Cobo y Narodowski, 2019; Dhawan, 2020). En este afán educativo por adaptarse a las necesidades del alumnado, la homogeneización de los tiempos y métodos de asimilación del contenido deja de tener sentido para dar paso a un sistema más flexible, abierto y democrático:

pensamos al conocimiento desde una mirada holística, lo cual entra en conflicto directo con la forma en la que se administra, imparte y estudia cada disciplina por separado a modo de materias en la escuela (una forma completamente contra natura en cuanto a cómo se adquiere y aplica el conocimiento en la vida real). Este mundo complejo y caótico al que nos enfrentamos requiere, por lo tanto, una serie de capacidades diferentes a las que históricamente transmitió la escuela (Cobo y Narodowski, 2019, p.4).

En relación a la integración, también se ha debatido la necesidad de la educación presencial para lograr una sociedad respetuosa e integradora (García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra, 2020). Este argumento defiende que la presencialidad obligatoria en un centro educativo, favorece la interacción del alumnado con otros alumnos de clases sociales, ideologías y procedencias diferenciadas, promocionando la integración. Sin embargo, se podría argumentar que la segregación socioeconómica en ciertos barrios o zonas residenciales limita esta interacción diversa, de la misma manera que no se va a encontrar mucha diversidad en la educación privada donde todos los alumnos necesitan tener un nivel socioeconómico muy alto para acceder. Así mismo, la educación obligatoria española por ley diferencia a los alumnos por edades haciendo que la interacción obligatoria sea poco natural (Khan, 2019; Singüenza, 2018; Neill, 1960, 1966; Montessori, 1936). Siguiendo esta línea de pensamiento, la interacción natural se daría en el parque, en la plaza del barrio, en el recreo, donde a través del juego el alumnado buscará establecer vínculos con los niños o niñas con los que, dependiendo de su desarrollo madurativo se sienta cómodo. Por eso, las escuelas donde las aulas tienen alumnado mezclado de distintas edades o las escuelas unitarias, desarrollan relaciones menos estáticas y diversas que en un aula construida para favorecer la homogeneidad con niños de la misma edad (Neill, 1960, 1966).

Por otro lado, Almazán (2020) defiende que la digitalización de la educación impide el desarrollo de la personalidad crítica. Considera este autor que, el sentido crítico no puede desarrollarse sin el encuentro con otros. Sin embargo, el planteamiento del reencontro con la comunidad más cercana, de apoyo y desarrollo de las actividades extraescolares y de potenciación de la educación no formal son elementos de desarrollo de la personalidad crítica fuera del entorno homogéneo de un aula de escuela. El sentido crítico es una competencia básica en la capacitación digital y que puede adquirirse a través de la investigación y la lectura de distintos puntos de vista. La educación online, los sistemas educativos flexibles y sus metodologías están basadas en ese desarrollo crítico del ser humano, enseñándole a vivir en el mundo digital que se está creando y normalizando.

Hay que tener en cuenta que la virtualización vivida en los distintos confinamientos, no es una realidad. En un *flexischooling* real, los alumnos podrían asistir libremente a sus actividades deportivas, musicales o culturales, jugar en el parque relacionándose libre y naturalmente con otros niños etc. Esto implicaría que no se desestimaría la socialización en ningún caso, sino que cambiaría la forma en que se produce esa interacción.

Así mismo, es importante tener en cuenta que la educación debe prepararse para la sociedad post-pandemia, donde las necesidades del alumnado y de la sociedad serán diferentes (Daniel, 2020). En este contexto, se hace necesario tener en cuenta que la digitalización será una realidad para que la hay que preparar al alumnado (y al profesorado). Esto supondría una reforma en la flexibilización de los currículums, los tiempos de estudio y la metodología general de aprendizaje-enseñanza. El *flexischooling* o incluso la educación en casa pueden ser oportunidades para potenciar el desarrollo crítico de la alfabetización tecnológica, así como una oportunidad para fortalecer el sistema democrático español, permitiendo a las familias y alumnos recibir la educación que necesitan, reconociendo la responsabilidad de las familias de proveer a sus hijos con una educación adaptada a sus necesidades.

De la misma manera, es importante destacar como los países donde ya existía legalmente la posibilidad de aprender a distancia, tuvieron una respuesta más eficaz y rápida ante la necesidad de cerrar las escuelas (Dhawan, 2020). «This terrible time of fate has taught us that everything is unpredictable and we need to be ready to face challenges» (Dhawan, 2020, s/p). Sin embargo, esta crisis ha enseñado a las distintas sociedades que el trabajo en materia de integración social aun está muy lejos de los deseable y que, no solo son necesarias medidas para proveer de dispositivos electrónicos a colectivos vulnerables sino también mejorar sus posibilidades de integración laboral.

Por todas las razones destacadas anteriormente, existe una necesidad imperiosa de adaptar los sistemas educativos a esta crisis reduciendo la presencialidad y actualizando los sistemas de enseñanza-aprendizaje, construyendo, de esta manera, sistemas educativos resilientes y adaptables a cualquier crisis sanitaria o desastre natural que se pueda presentar.

## 4. Referencias

Afshar Ali, M., Alam, k. y Taylor, B. (2018). Do social exclusion and remoteness explain the digital divide in Australia? Evidence from a panel data estimation approach. *Economics of innovation and new technology*, 29(6), 643-659. DOI: 10.1080/10438599.2019.1664708

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto sin retorno de la digitalización de la educación? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-4.
- Apple, M.W. (2006). *Education the 'Right' way: Markets, Standards, God and Inequality*. Routledge.
- Arriazu Muñoz, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis sociológica*, 19, 225-240.
- Australian Government (2014). Closing the gap: PM report 2014. Recuperado de: [https://www.niaa.gov.au/sites/default/files/publications/closing\\_the\\_gap\\_2014.pdf](https://www.niaa.gov.au/sites/default/files/publications/closing_the_gap_2014.pdf)
- Australian Government (2016). e-ACE: Digital divide in Australia. Recuperado de: <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/digital-divide-australia/>
- Baker, M.G., Wilson, N. y Anglemeyer, A. (2020). Successful elimination of COVID-19 transmission in New Zealand. *The New England Journal of Medicine*, 383(56), s/p. DOI: 10.1056/NEJMc2025203
- Baroutsis, A., McGregor, G., Mills, M. y te Riele, K. (Ed) (2018). *Teaching in alternative and flexible education settings*. Routledge.
- Brammer, S. y Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities and potential futures. *British Journal of Management*, 31(3), 453-456. DOI: 10.1111/1467-8551.12425
- Brown, C. y Seville, E. (2016). Efficacy of insurance for organisational disaster recovery: case study of the 2010 and 2011 Canterbury earthquakes. *Disasters*, 41(2), 388-408. DOI: <https://doi.org/10.1111/disa.12201>
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Technologies of Information and Communication for inclusion: reformulating the digital gap. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8(2), 16-30.
- Campbell-Meier, J., Sylverter, A. y Goulding, A. (2020). Indigenous digital inclusion: Interconnections and comparisons. *ALISE Proceedings*, 301-316.
- Closing the gap in partnership (2020). National Agreement on Closing the Gap. Australian Government. Recuperado de: <https://www.closingthegap.gov.au/sites/default/files/files/national-agreement-ctg.pdf>
- COAG Reform Council (2009). National Partnership Agreement on youth attainment and transitions. Recuperado de: [https://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/skills/national-partnership/past/youth\\_attainment\\_transitions\\_NP.pdf](https://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/skills/national-partnership/past/youth_attainment_transitions_NP.pdf)
- Cobo, C. y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>

- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra period digital pedagogy responses. *Journal of applied learning & teaching*, 3(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22. DOI: <http://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Edmunds, J. (2020). Finding a path to reopen schools during the COVID-19 pandemic. *Child & Adolescent Health*, 4(11), 796-797.
- Flack, C.B., Walker, L., Bickerstaff, A. y Margetts, C. (2020). *Socioeconomic disparities in Australian schooling during the COVID-19 pandemic*. Australia: Pivot Professional Learning.
- García Díaz, A. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M.L. y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempos de COVID-19. *Revista educativa digital Hekademos*, 28, 76-85.
- García Gil, M. (2020). Los efectos sociales del COVID-19 en la educación; Necesidad de nuevos planteamientos educativos. En Rabazo Ortega, R. y Romero Sanz, A. (Eds.) *Pensamientos sociales desde la nueva realidad*. (pp. 95-115) Anthropiqa 2.0. DOI: [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30249-2](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30249-2)
- Grimes, A. y White, D. (2019). *Digital inclusion and wellbeing in New Zealand*. Report to Department of Internal Affairs.
- Hartnett, M. (2016). Differences in the digital home lives of young people in New Zealand. *British journal of Educational Technology*, 48(2), 642-652. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12430>
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2019). Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares. Recuperado de: [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.tm?c=estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.tm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608)
- Khan, S. (2019). *La escuela del mundo: Una revolución educativa*. Ariel.
- Knopp, S. y Bale, J. (2012). *Education and capitalism: Struggles for Learning and Liberation*. HaymarketBooks.
- Kōrero, T. (2020). Bridging the digital divide. *Education Gazette*, 99(6), s/p.
- Macartney, K. et al. (2020). Transmission of SARS-COV-2 in Australian educational settings: a prospective cohort study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(11), 807-816. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30251-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30251-0)



- Merry, S.N. *et al.* (2020). Debate: Supporting the mental health of school students in the COVID-19 pandemic in New Zealand- a digital ecosystem approach. *Child and Adolescent Mental Health*, 25(4). DOI: 10.1111/camh.12429
- Mills, M. y McGregor, G. (2017). Alternative education. *Oxford research encyclopedias: Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.40
- Mills, M. y McGregor, G. (2016). *Engaging students in engaging schools: Lessons from Queensland's alternative education sector*. YANQ
- Mills, M. y te Rielle, K. (2018). *Teaching in alternative and flexible educational settings*. Routledge.
- Moffatt, A. y Riddle, S. (2019). Where are they now? Flexi School graduates reflect on their experiences of alternative education. *International journal of inclusive education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1615564
- Montessori, M. (1936). *The secret of Childhood*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Neill, A.S. (1960). *Sumerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de cultura económica S.L.
- Neill, A.S. (1966). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Novella García, C. (2020). What educational pact do we need in Spain to fulfil the indicators of et 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Omar, A., Liu, L. y Koong, K.S. (2008). From disaster recovery to mobile learning: A case study. *International journal of Mobile learning and Organisation*, 2(1), 4-7.
- Park, S. (2017). Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion. *Journal of rural studies*, 54, 399-407 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.12.018>
- Rahman, K. (2015). Addressing the foundations for improved indigenous secondary student outcomes: A south Australian qualitative study. *The Australian journal of indigenous education*, 39(1), 65-76. DOI: <https://doi.org/10.1375/S1326011100000922>
- te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia, final report Melbourne*. The Victoria institute for education, Diversity and Lifelong Learning.
- Riddle, S. y Cleaver, D. (2017). *Alternative schooling, social justice and marginalised students: Teaching and Learning in an Alternative Music School*. Palgrave Macmillian.
- Rodicio-Garcia, M.L., Ríos de Deus, M.P., Mosquera-González, M.J. y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis del COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3ª), 103-125. DOI: <http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>

- Schwab, J.R., Johnson, Z.G., Ansley, D.E., Houchings, D.E. y Varjas, K. (2016). A literatura review of alternative school academic interventions for students with and without disabilities. Preventing school failure: Alternative education for children and youth, 60(3), 194-206. DOI: 10.1080/1045988X.2015.1067874
- Shay, M. y Heck, D. (2015). Alternative education engaging indigenous young people: Flexi Schooling in Queensland. *The Australian journal of indigenous education*, 44(1), 37-47. DOI: <https://doi.org/10.1017/jie.2015.8>
- Shay, M. (2016a). Re-imagining indigenous education through flexi-schooling. En Bland, D. (Ed) *Imagination for inclusion: Diverse context of educational practice* (pp. 116-125) Routledge.
- Shay, M. (2016b). Emerging ideas for innovation in Indigenous education: A research synthesis of indigenous educative roles in mainstream and flexi schools. *Teaching education*, 28(1), 12-26. DOI: 10.1080/10476210.2016.1210594
- Sianes Bautista, A. y Sánchez Lissen, E. (2020). E-Learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we introduced distance learning? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 181-195. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.35.2020.26208>
- Silvente, A. (2020). Homeschooling en España: la alternativa de educar a los hijos fuera del sistema. Recuperado de: <https://www.newtral.es/homeschooling-espana-alternativa-educacion-vuelta-cole/20200907/>
- Singüenza, A. (2018). *Pedagogía Libertaria*. Antorcha ediciones.
- Smyth, J. y Hattam, R. (2004). *Dropping off, drifting off, being excluded: becoming somebody without school*. Peter Lang
- Smyth, J. y Robinson, J. (2015). "Give me air not shelter": Critical tales of policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of education policy*, 30(2), 220-236. DOI: 10.1080/02680939.2014.945965
- Starkey, L., Sylverter, A. y Johnstone, D. (2017). Negotiating digital divides: Perspectives from the New Zealand Schooling System. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1), 31-42. DOI: 10.1080/15391523.2017.1292161
- Torodova, N. y Bjorn-Andersen, N. (2011). University Learning in times of crisis: The role of IT. *Accounting education*, 20(6), 597-599. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.632913>
- Tull, S.P.C, Dabner, N. y Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic event: Resilient practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21(1), 63-76.
- Vadeboncoeur, J.A. (2009). Spaces of difference: The contradictions of Alternative Educational programs. *Journal of American Educational Studies Association*, 45 (3), 280-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131940902910974>

- Vadeboncoeur, J.A. y Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative al flexible education settings. *Teaching education*, 28(1), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1265928>
- Vadeboncoeur, J.A. y Vellos, R.E. (2016). Re-creating social futures: The role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of child, Youth and family Studies*, 7(2), 307-323. DOI: [10.18357/ijcyfs72201615723](https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723)
- Vadeboncoeur, J.A., Dady-Rachid, H. y Moghtader, B. (2015). Learning in and across context: Reimagining education. *National Society for Study of Education*, 113(2), 339-358.
- Varela, J. (2015). La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada. Comisión ejecutiva confederal de UGT. Secretaría de participación sindical e institucional, Madrid.
- Wilson, C. (2020). Digital inclusion in Australia. *Interaction*, 48(3), 11-15.
- Wilson, C., Thomas, J. y Barreket, J. (2019). Measuring Digital Inequality in Australia: the Australian Digital Inclusion Index. *Journal of Telecommunications and the digital economy*, 7(2), 102-120. DOI: <http://doi.org/10.18080/ajtde.v7n2.187>

# DOCUMENTOS

Documents

# 1



## *Documentos publicados por diversas instituciones y organismos nacionales y supranacionales: difundiendo el impacto educativo en tiempos de pandemia*

---

*Documents published by diverse national and supranational institutions and organisms: disseminating the educational impact in times of pandemic*

**Alicia Sianes Bautista\***; **Encarnación Sánchez Lissen\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.30294

Recibido: **16 de marzo de 2021**

Aceptado: **19 de marzo de 2021**

---

\*ALICIA SIANES BAUTISTA: Profesora de la Universidad de Extremadura y Profesora-Tutora de la UNED. Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Líneas de Investigación: Educación Comparada e Internacional, Historia de la Educación. **Datos de contacto:** E-mail: [sianes@unex.es](mailto:sianes@unex.es)/[alisanes@madridsur.uned.es](mailto:alisanes@madridsur.uned.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-6937>

\*\*ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social **Datos de contacto:** E-mail: [eslissen@us.es](mailto:eslissen@us.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-7996>

## **Resumen**

La pandemia, derivada de la incontrolable expansión de la COVID-19 y, con ella, el cierre temporal de las instituciones educativas a nivel mundial ha generado gran incertidumbre y preocupación, pero a la vez ha estimulado el papel de la educación en general y de la modalidad *online*, en particular. A ello ha contribuido toda la comunidad educativa que se ha volcado para atender y resarcir las notables carencias educativas. Desde otra perspectiva, el apoyo también ha llegado de la mano de diversos organismos e instituciones nacionales, internacionales y supranacionales que han analizado las consecuencias y han sugerido interesantes propuestas, muchas de las cuales han quedado recogidas en informes y en diversas publicaciones de gran relevancia. Este trabajo selecciona una muestra de esos documentos con el objetivo de analizar su contenido, revelando la temática de estudio y los descriptores o tópicos más significativos, sobre los que se profundiza en cada texto. A fin de facilitar esta cuestión, las publicaciones se han clasificado en tres etapas: la primera coincide con la primera ola de expansión de la pandemia y con ella, el cierre de las escuelas en Europa y en otras partes del mundo; la segunda plantea posibles escenarios educativos y directrices para la reapertura de las aulas; y la tercera contempla diversas perspectivas sobre el futuro de la educación, las consecuencias y el impacto de la COVID-19 en la educación, entre otros. Cada documento es una invitación a la reflexión y a la búsqueda de nuevos caminos en la educación.

*Palabras clave:* Abandono escolar; COVID-19; Educación online; Reapertura de escuelas.

## **Abstract**

The pandemic, caused by the uncontrollable widespread of the COVID-19 and the temporary closure of educational institutions worldwide that came with it has generated great uncertainty and concern. Nevertheless, at the same it has stimulated the role of education at large, and online teaching, in particular. The entire educational community has contributed to this and has thrown itself into it to attend and compensate the educational scarcity. From another perspective, support has also come from diverse national, international, and supranational organizations and institutions that have analysed its consequences and, furthermore, suggested interesting proposals, many of which have been included in reports and various publications of great relevance. This paper selects a sample of those documents to analyse their content, revealing the subject of study and the most significant descriptors or topics, which are discussed in depth in each text. In order to facilitate this question, the publications have been classified into three stages: the first one coincides with the first wave of the pandemic's expansion and consequently, the closure of schools in Europe and other parts of the world; the second one raises some possible educational scenarios and guidelines for the reopening of schools; and the third stage contemplates diverse perspectives about the future of education, such as the consequences and the impact of the COVID-19 on this field, among others. Each document is an invitation to reflection and search for new paths in education.

*Keywords:* School dropout; COVID-19; Online education; School reopening

## 1. Introducción

Desde hace más de un año esta pandemia provocada por la COVID-19 ha alterado las relaciones sociales, los espacios de comunicación e igualmente, nuestro quehacer profesional y el de millones de docentes de todo el mundo. En un primer momento, la imposibilidad de asistir con normalidad a los colegios, universidades e instituciones educativas generó una gran inquietud, por lo que hubo que buscar los mejores resortes para subsanar la anomalía que provocaba la ausencia de clases presenciales y, con ello, su incidencia tanto en lo académico como en lo afectivo y también en lo emocional. Con esta circunstancia nos hemos visto envueltos en una revolución tecnológica y digital de gran envergadura que muestra, por un lado, las carencias que tienen diversos sistemas escolares y, por otro, los desafíos que se afrontan para su mejora. Con el propósito de salvar el curso académico que ya estaba en marcha en muchos países, los docentes han tenido que aprender a usar -en un tiempo récord- diversas herramientas que les facilitara un modelo de enseñanza a distancia y, preferiblemente, *online*. Dadas las circunstancias, no solo había que adaptarse rápido, también había que aprender correctamente y ponerlo en práctica de la forma más eficiente posible. Con todo, era preciso emprender nuevas metodologías, saber comunicar a través de la pantalla e incluso hacer uso de nuevos programas de evaluación. Sin embargo, en algunos casos no solo ha salido a relucir la carencia formativa, sino también de recursos tecnológicos, de habilidades y destrezas necesarias para una práctica *online*, hecho que ha complicado severamente el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz en las circunstancias del momento.

Todas las etapas, desde educación infantil hasta la universidad, se han visto afectadas y cada una ha tenido que afrontar estos cambios de una manera especial. Cada estudiante se ha encontrado con una revolución en su aprendizaje, cada familia ha tenido que condicionar sus propios escenarios y, en cada caso, con más o menos recursos y conocimientos han atendido la formación de sus hijos e hijas de la mejor forma posible. En la misma línea, cada país, desde su política educativa, también ha tenido que afrontar múltiples cambios y generar estrategias adecuadas para lograr la adaptación de su comunidad y del modelo educativo a las circunstancias sobrevenidas.

Durante todos estos meses, en unos países más que en otros y en unos centros escolares con mayor éxito que en otros, se han utilizado herramientas digitales, se ha innovado y se ha recurrido a las habilidades docentes para corregir las grietas aparecidas en los diversos sistemas. Junto a ello se han improvisado nuevos objetivos afrontando, con más o menos solvencia, los nuevos escenarios. De esta forma, tanto a título personal como institucional, se ha logrado compensar la no presencialidad en el aula y confirmar nuevos retos. A lo largo de todo este proceso, diversas instituciones, organismos nacionales y supranacionales, organizaciones públicas y privadas, grupos de investigación, ministerios de cada país e incluso, a título individual, expertos del ámbito educativo han aportado a través de la red documentos de gran interés sobre el estado de la cuestión, sobre los objetivos emergentes, los nuevos retos, tareas, pautas y directrices necesarias, a propósito de cada situación. Se han publicado estudios descriptivos con una visión local, nacional o mundial, otros de carácter experimental, análisis cuantitativos y también estudios comparados e internacionales. Esta numerosa sucesión de documentos se inició en torno al mes de marzo de 2020 con publicaciones que versaban sobre la situación que se estaba viviendo en esos momentos, las cuales trataban de dar luz, ante tanta incertidumbre, con propuestas acordes a las necesidades mostradas en los diferentes niveles

y contextos educativos y también, con planteamientos que valoraran la idoneidad de la reapertura o no de las escuelas. Al mismo tiempo se difundían ejemplos de otros países que ya se habían enfrentado a la situación, se compartían las posibles consecuencias que podía generar esta circunstancia en la educación del alumnado de todo el mundo y, en definitiva, se valoraban los desafíos que estaba envolviendo esta anomalía y el futuro que se oteaba. Después han ido llegando otros escritos que, además de exponer nuevos envites, han instituido nuevos modelos de aprendizaje e innovación que abren el camino a un nuevo tiempo, un tiempo que pone la mirada en el futuro de la educación.

Compartir el alcance de esas publicaciones o, más bien, de una muestra de las mismas, constituye el objetivo principal de la presente contribución. La finalidad no es otra que proporcionar una primera aproximación a este mar de literatura que, difícilmente, pasará desapercibida en las próximas décadas. Ciertamente, la publicación de textos ha sido y sigue siendo muy prolija por lo que se ha realizado una selección de los mismos para la *Sección de Documentos* de este número extraordinario de la revista. Al realizarla, dada la heterogeneidad y riqueza de las aportaciones, se ha tenido en cuenta la diversidad de perspectivas, ámbitos y tendencias.

Primero, se han agrupado en tres etapas los diversos documentos, etapas que se corresponden con su aparición cronológica desde el inicio de esta pandemia y con las temáticas abordadas o con los motivos y escenarios educativos de mayor preocupación. La primera etapa incluye publicaciones relacionadas con las primeras dificultades derivadas de la pandemia a causa de la COVID-19. En ella se enuncian los primeros retos educativos surgidos del cierre de las instituciones escolares, se proponen herramientas y recursos digitales que faciliten la educación a distancia, se recomienda la necesidad de una coordinación multi e interdisciplinar entre toda la comunidad educativa y otros agentes externos (empresas, asociaciones, políticas, etc.), o se comparten nuevos modelos de evaluación. En la segunda etapa, la literatura se centra principalmente en abordar la problemática relativa a la reapertura de las escuelas y centros educativos. Es aquí donde empiezan a cobrar importancia las hipótesis acerca de los nuevos escenarios educativos que permitan minimizar el impacto de las desigualdades escolares, socioeconómicas, culturales, etc. Finalmente, los documentos de la tercera y última etapa se centran en analizar los perjuicios, agravios, alternativas, además de las posibles consecuencias a corto, medio y largo plazo de las situaciones y realidades educativas vividas en los distintos países.

Atendiendo a esta distribución se han elaborado tres tablas, una por cada etapa, en las que se señalan los tópicos y las características más significativas de cada publicación.

## **2. Etapa 1**

La primera etapa la componen un total de siete documentos, los cuales tienen en común la presentación de las diversas realidades educativas al inicio de la pandemia derivada de la COVID-19. Cargada de visiones optimistas, colaborativas y cooperativas, se comparten experiencias y recursos educativos de otros países como China, se proponen pautas y directrices para dar respuesta a las nuevas necesidades y se comienzan a contrastar diversos escenarios. El objetivo de estas publicaciones era ayudar a minimizar el impacto educativo de inicios de la pandemia en los diferentes países. Cronológicamente comprende desde el mes de marzo de 2020 hasta aproximadamente el mes de junio, coincidiendo con la fecha de cierre del curso escolar en múltiples países occidentales. A continuación,



se presentan las publicaciones seleccionadas para esta primera etapa, que acompañamos de un breve resumen sobre su contenido y el objetivo principal de la misma.

1. Bárcena, A. y Uribe, C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. CEPAL-UNESCO.

Este Informe de 21 páginas y referido principalmente a América Latina y el Caribe tiene como objetivo dar a conocer la manera de afrontar la suspensión de las clases. Para ello, la recogida de datos se realiza a través de un cuestionario que se pasa a los 33 países de América Latina y el Caribe y entre los resultados se sugiere la necesidad de desarrollar modelos de aprendizaje a distancia, de apoyar la movilización de todos los miembros de la comunidad educativa y de salvaguardar la salud. Con todo, se valoran las consecuencias del cierre que son, lógicamente, escolares y de aprendizaje, pero también de alimentación y nutrición, de salud mental y de ocio, entre otras. Se trata de un estudio elaborado por la CEPAL y UNECO, pero coordinado por Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la CEPAL y Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago. (*Documento 1*)

2. García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. PNUD, UNICEF.

El PNUD junto a UNICEF han publicado una *Serie de Documentos de Política Pública* firmado por uno o varios autores, cada uno de ellos. Elegimos para esta sección el titulado: *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*, de Sandra García Jaramillo. En él se hace un diagnóstico de la situación actual en las etapas de educación preescolar, primaria y secundaria y se analizan entre otros asuntos: las brechas educativas que existían antes de la pandemia, así como esas otras brechas de aprendizaje, de cobertura o de disponibilidad de recursos que existen en estos momentos. Junto a este análisis diagnóstico se aborda el impacto potencial que esta crisis tendrá sobre las familias, los docentes y el conjunto del sistema educativo. Pero también es un estudio que mira al futuro y, de esta manera, se hacen recomendaciones y propuestas que ayuden a proteger a los más vulnerables y a reconstruir un sistema educativo algo perjudicado. A lo largo del texto se incluyen diversas gráficas que acompañan oportunamente el contenido expuesto. (*Documento 2*)

3. Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H., Chang, T. W. y Zhuang, R. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

La presente publicación destaca por ser una de las primeras en las que ya se compartían pautas y directrices educativas implementadas en la realidad China. El objetivo se ha centrado en afrontar las dificultades educativas derivadas del parón académico y minimizar su impacto. Esto se realiza mediante estrategias y propuestas entre las que destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje con metodología a distancia y *online*, basándose en la primacía de la flexibilidad educativa. Esta es la pieza angular en torno a la cual se estructura el documento. Se demanda, entre otras cuestiones, flexibilidad en el cuándo, el dónde, el qué y el cómo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, imprescindible para obtener resultados favorables y de calidad. (*Documento 3*)

4. OIT. (2020). *Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. OIT.

Este estudio, en el que participan diversas instituciones, fue coordinado por Susana Puerto González con el apoyo directo del Equipo de Juventud del Servicio de Empleo, Mercados Laborales y Juventud de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En él se analizan los datos de una encuesta realizada a jóvenes entre abril y mayo de 2020 y llevada a cabo por los socios de la *Iniciativa Mundial sobre Empleo Decente*. Concretamente se extrajeron 12000 respuestas de 112 países. El objetivo principal se centró en valorar cómo estaba afectando la pandemia a la vida de los jóvenes (18-29 años) en temas de: empleo, educación, bienestar mental o sobre los derechos y el activismo social. Al tratarse de un organismo vinculado al ámbito laboral, hay especial interés por los puestos de trabajo que se están viendo afectados y por hacer un análisis entorno a ellos. El estudio revela que las mujeres jóvenes, los de menor edad y aquellos que viven en países más desfavorecidos, son los más vulnerables en esta situación de pandemia. (*Documento 4*)

5. Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID – 19 Pandemic of 2020*. OCDE.

Esta publicación nace con el propósito de analizar la realidad del momento a partir de los resultados de encuestas realizadas entre el 18 y el 27 de marzo de 2020. Con este punto de partida se pretende contribuir al desarrollo de estrategias en el contexto educativo acorde a las necesidades y características educativas plasmadas en la encuesta. En ella no solo se abordan problemáticas, dificultades y nuevos retos que han ido emergiendo a consecuencia de la pandemia, sino que también se incluyen respuestas educativas de diversos países en situaciones tales como: el cierre de las escuelas y cambios educativos, los recursos empleados en el curriculum, las necesidades más críticas, la preparación del alumnado y del profesorado para el aprendizaje *online*, etc. Esta información se complementa con tablas comparativas con los resultados de la encuesta por países y, además, proporcionan un listado de 25 directrices que guían las estrategias educativas durante la pandemia. (*Documento 5*)

6. UNESCO COVID-19 Education Response. (2020). *How many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*. UNESCO Education Sector.

Este texto incluye un estudio de simulación en el que se muestra el número de estudiantes que, con motivo de la COVID-19 no volverán a las aulas, y las adversidades económicas que esto provoca. Destaca, por un lado, la importancia de saber tomar medidas que eviten un abandono masivo, priorizar la vuelta a la escuela y, por otro, especificar los factores que influyen en el no regreso. En torno a esta circunstancia se valoran: las restricciones financieras y la presión para aceptar un empleo, las tareas domésticas, el cuidado de los niños, la vulnerabilidad de las niñas ante matrimonios precoces o el temor a un resurgimiento del virus, entre otros. Se presentan además datos estadísticos, tablas, gráficas, etc. que justifican y demandan esta emergencia educativa, especialmente enfocada a los colectivos vulnerables o en riesgo de serlo. (*Documento 6*)

7. Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 Y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Fundación COTEC para la innovación.

Este documento, que presenta un análisis general de la problemática existente entre la COVID-19 y la educación, trata de dar respuesta a los nuevos desafíos educativos y

contempla soluciones que se han llevado a cabo desde España y otros países. Aporta, adicionalmente, una visión de futuro esbozando una serie de posibles escenarios para el curso académico 2020/2021. Llega incluso a contemplarse la posibilidad de un nuevo cierre de las escuelas durante el curso académico. Asimismo, contribuye con otras aportaciones, comparando la situación en España con la de otros países de la OCDE y la UE. (*Documento 7*)

Con el objetivo de concretar aún más el alcance de los documentos, se presenta a continuación una tabla en la que es posible apreciar, de manera sucinta, los tópicos más relevantes que se abordan en los diversos textos aportados para esta etapa:

Tabla 1.  
Tópicos en los documentos de la Etapa 1.

DOCUMENTOS	DOCUMENTO 1	DOCUMENTO 2	DOCUMENTO 3	DOCUMENTO 4	DOCUMENTO 5	DOCUMENTO 6	DOCUMENTO 7
<b>ETAPA 1</b>							
<b>TÓPICOS</b>							
América Latina y el Caribe	✓	✓					✓
Abandono escolar					✓	✓	
Aprendizaje flexible			✓				
Atención a las niñas	✓				✓	✓	
África					✓	✓	✓
Asia			✓		✓	✓	✓
Brechas en el aprendizaje	✓	✓		✓	✓		✓
Colaboración multi-/interdisciplinar			✓		✓		✓
Comparaciones internacionales	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Consecuencias económicas		✓		✓		✓	
Cuestionario y análisis de datos	✓			✓	✓		
Desigualdad de oportunidades	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Directores escolares	✓						
Educación online/a distancia	✓		✓	✓	✓		✓
Educación infantil y preescolar	✓	✓				✓	
Educación primaria	✓	✓	✓				✓
Educación secundaria	✓	✓	✓	✓			✓
Educación universitaria				✓			✓
Escuela: protección ante la vulnerabilidad		✓				✓	
Estudio de simulación						✓	✓
Europa				✓	✓	✓	✓
Evaluación	✓		✓		✓		✓
Formación profesorado	✓				✓		✓
Herramientas de aprendizaje	✓		✓				
Impacto psicológico y socioemocional	✓	✓		✓	✓		
Impacto sobre las familias		✓		✓			✓
Infraestructura en red			✓		✓		✓
Norteamérica					✓		✓
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	✓						
Oceanía					✓		
Profesorado	✓	✓	✓		✓		✓
Propuestas de futuro		✓			✓		
Reapertura de escuelas		✓			✓	✓	✓
Recursos digitales de aprendizaje	✓		✓		✓	✓	✓
Recursos financieros					✓	✓	✓
Salud física y mental	✓	✓		✓	✓		✓
Salud, seguridad laboral y condiciones laborales				✓	✓	✓	
Suspensión de clases presenciales	✓		✓		✓		✓

Fuente: Elaboración propia

### 3. Etapa 2

La segunda etapa está compuesta por nueve documentos cuyo eje vertebrador es la preparación para la vuelta presencial a las aulas, la necesidad de apoyar y formar al profesorado, de abordar posibles e hipotéticos escenarios educativos (presenciales, híbridos, virtuales, etc.). Aunque cronológicamente se enmarca en los meses estivales, coincidiendo con el cese de la actividad académica y sirviendo de cuna preparativa para el inicio del presente curso académico, sin embargo, también se incluyen otros documentos que, por su contenido y orientaciones, ubicamos en esta etapa.

8. Chavatzia, T. y Watanabe, M. (2020). *Respuesta del ámbito educativo al COVID-19: Preparación para la reapertura de las escuelas: documento de trabajo*. UNESCO.

La presente publicación, además de proporcionar pautas para la reapertura de las escuelas, rememora otras crisis sanitarias anteriores y se centra en el aprendizaje que suscitaron, con la finalidad de adaptarnos mejor a la situación actual e intentando vislumbrar su final. Se sintetizan algunas medidas que han adoptado países nórdicos y asiáticos, principalmente con respecto a: infraestructura, preparación del profesorado, del alumnado y sus familias, preparación pedagógica, los procedimientos, etc. Por último, también se proporcionan orientaciones políticas destacando el importante rol que desempeñan. (*Documento 8*)

9. Dorn, E., Probst, N., Sarakatsannis, J. y Panier, F. (2020). *Back to school: Lessons for effective remote and hybrid learning. As school systems prepare to reopen, here's how to create a safe and effective learning environment for everyone*. McKinsey & Company.

A lo largo del texto es posible conocer los preparativos que ponen en marcha diversos países para acceder a la escuela en medio de la pandemia. En la mayoría de los casos impera un sistema híbrido que tiene en cuenta las necesidades derivadas de la salud, las personales y las relacionadas con las carencias tecnológicas. La escuela no puede vivir al margen de estas circunstancias ni de las dificultades que todo eso conlleva, lo que provoca cambios en los sistemas escolares, adaptaciones del currículum, más o menos profundas, la enseñanza y uso de herramientas adecuadas, así como la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje. (*Documento 9*)

10. Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, UNESCO y OIT. (2020). *Apoyar a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela: Orientaciones para los responsables de la formulación de políticas*. Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, UNESCO y OIT.

En esta publicación se presentan de forma clara y concisa una serie de directrices consideradas esenciales para planificar la reapertura de las escuelas. Estas medidas, que proyectan un especial foco de interés del bienestar físico y mental en el entorno laboral, están principalmente dirigidas al profesorado y al resto del personal de apoyo a la educación. Se incluyen pautas más centradas en las personas que en los procedimientos y se dirige muy especialmente hacia los colectivos en riesgo, que actúan de forma complementaria a la mera instrucción o hacia la enseñanza de contenidos, metodologías y evaluaciones. (*Documento 10*)

11. Global Education Cluster, Save the Children. (2020). *Regreso seguro a la escuela: una guía para la práctica*. Global Education Cluster Child Protection Global Protection Cluster.

Esta guía ha sido elaborada con el apoyo de miembros del Grupo de Expertos en Asesoramiento Estratégico del *Global Education Cluster* incluyendo a Plan International, *Save the Children*, UNHCR o UNESCO entre otros. Surgió con el objetivo de aportar medidas adecuadas para asesorar el regreso a las clases en condiciones de seguridad. El texto se divide en dos secciones: una, que corresponde a las listas de verificación, las cuales sirven para el diseño y elaboración de proyectos, en las que se enumeran acciones concretas relacionadas con la salud, nutrición, WASH, monitoreo, evaluación, educación y protección de la infancia. La segunda sección, que corresponde a siete anexos técnicos, incluye una serie de criterios y de recursos concretos, útiles para el desarrollo de actividades. (*Documento 11*)

12. Marchesi, Á. (Coord.) (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. Informe del alumnado y profesorado participante de España*. FUNDACIÓN SM, IDEA.

La Fundación SM, el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) junto al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a otras instituciones públicas y privadas llevaron a cabo un proyecto titulado: *Volvemos a clase*, que trató de valorar cómo estaban viviendo los estudiantes y el profesorado la etapa de confinamiento y de regreso a las aulas. Para ello se utilizó un cuestionario que se completó durante los meses de septiembre, octubre y noviembre y cuyas respuestas y análisis han dado lugar a este Informe, coordinado por Álvaro Marchesi junto a Elena Camacho, Noelia Álvarez, Eva María Pérez y Ariana Pérez. En él han participado estudiantes de centros públicos, privados y concertados desde 4º de Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato y FP. En él se valoran las condiciones personales y sociales para el aprendizaje y la enseñanza que han tenido durante el confinamiento y la actitud tras el regreso, también se pregunta y se analiza la situación emocional vivida durante ese tiempo y la que han desarrollado al regresar a las clases. Con todo, el objetivo es poder ofrecer una respuesta educativa a la situación vivida y a las actitudes desarrolladas. (*Documento 12*)

13. Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Naciones Unidas.

Las políticas constituyen el eje vertebrador de la presente publicación. Inicialmente refleja unos objetivos clave que deberían estar en el punto de mira de toda la comunidad, para después centrarse en analizar mediante gráficas y datos cuantitativos la realidad educativa a nivel mundial antes, durante y después de la COVID-19. Se anuncia que estas dificultades incrementan las desigualdades ya existentes, que afectan a la totalidad de los niveles educativos, y que podrían ser determinantes en el aumento del abandono escolar. Asimismo, dedica otro apartado a las medidas propuestas por los distintos continentes para minimizar este impacto. Finalmente, enuncia y detalla una serie de recomendaciones a nivel político para reducir el impacto de la COVID-19 en la vida educativa. (*Documento 13*)

14. The Malala Fund, UNICEF, UNGEI, UNESCO y Plan International. (2020). *Reforzar la igualdad. Guía para el regreso de las niñas a la escuela*. UNESCO, UNICEF, Plan Internacional, UNGEI, The Malala Fund.

Este documento-guía ha sido desarrollado por un Grupo de Referencia de Género de la UNESCO junto a otras organizaciones como: The Fund Malala, el Fondo de las

Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Plan International. Se trata de un texto muy centrado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en las niñas, así como en la influencia que puede tener la suspensión de las clases sobre su formación y educación. Es una guía dirigida a responsables de ministerios, asociaciones y organizaciones vinculadas con la educación, la salud, la alimentación, etc. y con ella también se ofrecen orientaciones a los gobiernos e instituciones para afrontar estas adversidades. A todo ello se añade el relato de tres niñas que cuentan su experiencia sobre su aprendizaje, salud y nutrición y la de una profesora. A cada uno de los comentarios se añade un conjunto de acciones recomendadas. (*Documento 14*)

15. UNESCO, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 y OIT. (2020). *Apoyo a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela: caja de herramientas para dirigentes escolares*. UNESCO, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, Organización Internacional de Trabajadores.

El objetivo principal de este documento práctico, cuya segunda edición se ha publicado en septiembre de 2020, ha sido ofrecer apoyo teórico-práctico a todos los miembros de la comunidad educativa para facilitar el regreso a las clases presenciales. A lo largo del texto se presta una atención especial a temáticas relacionadas con el bienestar psicosocial y socioemocional de los docentes, con su preparación y aprendizaje, con el fomento de nuevos planes de formación y de capacitación, con el apoyo a los docentes en sus tareas, con el diálogo social y la comunicación, con la seguridad y la salud física, con tomar medidas vinculadas a los recursos financieros e inversiones, y también sobre seguimiento y evaluación. Todo ello se completa con las iniciativas y experiencias manifestadas por docentes de todo el mundo. (*Documento 15*)

16. UNESCO, UNICEF, Grupo Banco Mundial, Programa Mundial de Alimentos. (2020). *Marco para la reapertura de escuelas*. UNESCO, UNICEF, Grupo Banco Mundial, Programa Mundial de Alimentos.

Esta es una de las publicaciones más breves que, sin embargo, ha sido incluida en esta selección dada la claridad de su exposición y el valor de su contenido. Se centra en la infancia y cuenta con las aportaciones de UNICEF. En el texto se abordan cuestiones educativas relevantes, que se deben tener en cuenta antes, durante y después de la reapertura de los centros educativos en el caso de España. (*Documento 16*)

Al igual que en la primera etapa, en esta Tabla 2 es posible observar qué tópicos se proyectan en cada uno de los documentos seleccionados.

Tabla 2.  
Tópicos en los documentos de la Etapa 2.

<b>DOCUMENTOS</b>									
<b>ETAPA 2</b>	DOCUMENTO 8	DOCUMENTO 9	DOCUMENTO 10	DOCUMENTO 11	DOCUMENTO 12	DOCUMENTO 13	DOCUMENTO 14	DOCUMENTO 15	DOCUMENTO 16
<b>TÓPICOS</b>									
América Latina y el Caribe		✓		✓		✓	✓	✓	
Abandono escolar	✓		✓			✓		✓	
Aprendizaje flexible	✓					✓			
Atención a las niñas	✓					✓	✓	✓	✓
África	✓	✓		✓		✓	✓	✓	
Asia	✓	✓		✓		✓		✓	
Brechas en el aprendizaje	✓	✓			✓	✓	✓		
Colaboración multi-/interdisciplinar	✓	✓	✓	✓		✓			
Comparaciones internacionales	✓					✓		✓	
Consecuencias económicas	✓	✓			✓	✓			
Cuestionario y análisis de datos	✓				✓	✓	✓		
Desigualdad de oportunidades	✓			✓		✓		✓	✓
Directores escolares					✓				
Educación online/a distancia	✓	✓	✓			✓		✓	✓
Educación infantil y preescolar	✓	✓		✓	✓	✓		✓	
Educación primaria	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Educación secundaria	✓	✓							✓
Educación universitaria	✓					✓	✓		✓
Escuela: protección ante la vulnerabilidad	✓	✓	✓			✓			✓
Estudio de simulación									✓
Europa	✓	✓			✓	✓		✓	
Evaluación	✓		✓	✓	✓	✓		✓	
Formación profesorado	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Herramientas de aprendizaje		✓		✓	✓		✓	✓	✓
Impacto psicológico y socioemocional	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Impacto sobre las familias	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Infraestructura en red	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Norteamérica	✓					✓			
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)						✓	✓		
Oceanía						✓			
Profesorado	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Propuestas de futuro	✓			✓	✓	✓		✓	✓
Reapertura de escuelas	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Recursos digitales de aprendizaje		✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Recursos financieros	✓	✓	✓			✓		✓	✓
Salud física y mental	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Salud, seguridad laboral y condiciones laborales		✓	✓	✓				✓	
Suspensión de clases presenciales	✓		✓		✓	✓	✓		✓

Fuente: Elaboración propia



## 4. Etapa 3

La tercera etapa, la más extensa de las tres, está compuesta por once documentos que comparten no solo la preocupación por la realidad vivida, sino también por el impacto y las consecuencias en el ámbito educativo a corto, medio y largo plazo.

17. ACAPS. (2020). *Global analysis covid-19: impact on education*. ACAPS.

El texto elaborado por esta organización no gubernamental, ACAPS, es una exposición de motivos a la vez que una declaración de intenciones sobre la necesidad de responder ante la crisis social y educativa que está generando esta pandemia. En él se presenta un análisis básico y global sobre el impacto de la pandemia en el aprendizaje, en temas de salud, de protección y de pobreza. Esta interrupción impide a los niños obtener los beneficios que les proporciona estar escolarizados y que están relacionados con la formación y el aprendizaje, pero también con las comidas, con tener espacios seguros, con vacunas, etc. En determinados países, además, al no acceder a la escuela se incrementan las situaciones de explotación y vulneración entre los menores, especialmente las niñas. (*Documento 17*)

18. Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z. y Mazza, J. (2020). *JRC Technical Report: The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. European Commission.

Esta publicación surge como fruto de una rigurosa revisión de la literatura e informes supranacionales como PISA, TALIS, etc. a partir de los cuales se pretenden analizar y prever posibles consecuencias del cierre de las escuelas en el aprendizaje del alumnado y, en general, del impacto directo e indirecto de la COVID-19 en el ámbito educativo. Además, como no puede ser de otra manera, también contribuyen con iniciativas para minimizar el impacto emocional, las desigualdades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mejorar las políticas asistenciales para colectivos desfavorecidos. (*Documento 18*)

19. Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S. y Ortiz Correa, J. S. (2020). *Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Innocenti Research Briefs no. 2020-10, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence.

Se trata de un estudio que describe y valora todas aquellas propuestas que ayudan a minimizar el impacto tecnológico y de aprendizaje que está ocasionando la pandemia. Se analiza la brecha que ocasiona el cierre de los centros en todo el mundo y cuáles son las soluciones y medidas adoptadas tanto por los propios docentes como desde las políticas educativas de cada país, para aliviar este desajuste. Se mencionan los medios que se utilizan y que combinan el uso de herramientas digitales con otras herramientas que permitan un aprendizaje en tiempo real. Para ello, entre otras cosas, hay que mejorar la presencia, aún muy desigual, de la tecnología en los centros educativos, alcanzar una mayor preparación por parte de todos los docentes e implicación de las familias en todo este proceso. (*Documento 19*)

20. ECLAC, UNESCO. (2020). *Education in the time of COVID-19*. ECLAC, UNESCO.

Esta publicación analiza la situación educativa en la actualidad y los cambios drásticos que ha provocado esta pandemia en la educación. Se centra en los países de América Latina y el Caribe, abordando temáticas como la brecha digital, la necesidad de apoyo al profesorado y a la gestión escolar, el impacto psicológico y socioemocional, la importancia de dar prioridad educativa a los colectivos más vulnerables, etc. Estas demandas se fundamentan en hallazgos cuantitativos, representados en diversas tablas y figuras a lo

largo del texto y, a partir de los mismos, se recalca la necesidad de repensar la educación, de dar prioridad, en estos tiempos, a preparar al alumnado para comprender la realidad a la vez que coexistir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre. (*Documento 20*)

21. Pedró, F. (Coord.), Quinteiro, J. A., Ramos, D. y Maneiro, S. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO, IESALC.

Al igual que el anterior, el presente documento también muestra información relativa a la situación de la Educación Superior en América Latina y países del Caribe durante el transcurso de la pandemia. En el informe se plasman los efectos y las posibles repercusiones que la pandemia, derivada de la expansión de la COVID-19, puede tener en este nivel educativo a corto, medio y largo plazo. Asimismo, aportan datos cuantitativos que avalan lo expuesto y cuyas fuentes principales son la Encuesta de la UNESCO a las cátedras UNITWIN (2020) y la Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020), entre otras. (*Documento 21*)

22. Saavedra, J. (Coord.) (2020). *Realizing the Future of Learning. From learning poverty to learning for everyone, everywhere*. WORLD BANK GROUP-EDUCATION.

Este informe coordinado por Jaime Saavedra, director general de *Education GP* junto a un equipo formado por diversos especialistas y el apoyo de *World Bank Group-Education*, mira hacia el futuro queriendo encontrar una salida a la situación que está dejando la pandemia y esperando que esta catástrofe se convierta en un catalizador que mejore la situación escolar y las políticas educativas de muchos países. Se relatan las debilidades que envuelven a los sistemas escolares, pero a la vez se marcan las fortalezas con los que hacerlos más eficaces, equitativos y resilientes. Entre sus objetivos destaca la importancia de elaborar un plan de estudios flexible, pero, a la vez, centrado en: competencias básicas y fundamentales que guíen el aprendizaje en la formación del profesorado, la formación de líderes, la investigación y el apoyo económico de la tecnología, la inclusión y equidad como bases para un desarrollo integral de niños y jóvenes, el apoyo de un currículum escolar integral, los derechos a la educación y a otros derechos básicos. En definitiva, el Banco Mundial describe una visión de futuro que requiere la implicación de todos y especialmente de las administraciones políticas, las cuales deben ayudar a transformar la realidad actual y construir modelos de aprendizaje que ofrezcan nuevas oportunidades. (*Documento 22*)

23. UNESCO. (2020). *Responding to COVID-19 and beyond, the Global Education Coalition in action*. UNESCO, Coalición mundial para la Educación.

La UNESCO, junto a *Global Education Coalition*, trabajan conjuntamente para mejorar un modelo educativo que se ha encontrado con diversas lagunas debido a la pandemia. En él se detallan las iniciativas tomadas en diversos países, los datos estadísticos de la población afectada, de estudiantes que no acuden a los colegios o del cierre de escuelas, entre otros. Este Informe, que tiene muy presente el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), propone que los países puedan gestionar con eficacia el regreso de los estudiantes a los centros educativos y mejorar los modelos de aprendizaje *online*. En este proceso de recuperación será necesario mejorar la conectividad en los países, que posibilite un acceso equitativo al aprendizaje, además de atender a la formación de los docentes. (*Documento 23*)

24. UNESCO, UNICEF y World Bank. (2020). *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. UNESCO, UNICEF y World Bank.

UNESCO, UNICEF y Banco Mundial han llevado a cabo un estudio para conocer cómo responden los diversos países al cierre de las escuelas con motivo de la COVID-19. Para obtener los datos se realiza una primera encuesta en la que participan 118 países, que se desarrolla entre mayo y junio y posteriormente, la segunda, con 149 países, entre julio y octubre. Con ellas se pretende obtener información por parte de los titulares y representantes de las administraciones de cada gobierno. El estudio analiza y evalúa la influencia que puede tener sobre el aprendizaje los días perdidos por el cierre de las escuelas, así como el planteamiento de medidas o soluciones que ayuden a mejorar. Las temáticas propuestas son: oportunidades perdidas de aprendizaje, evaluaciones de aprendizaje, reapertura de apoyo para remediar las pérdidas de aprendizaje, modo de aprendizaje a distancia y su efectividad, políticas para impulsar el acceso al aprendizaje en línea, políticas de apoyo a los docentes, políticas de apoyo a los padres y cuidadores, planes de reapertura de escuelas, protocolos de salud durante la reapertura de las escuelas y financiación. Los resultados demuestran que, en estos momentos, se siguen ampliando las desigualdades entre los países y dentro de los propios países. (*Documento 24*)

25. Unión Europea. (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación*. Diario Oficial de la Unión Europea C 212 I/03 de 26 de junio de 2020, pp. 9-14.

Este texto emitido por la Unión Europea describe algunas de las dificultades que ha ocasionado esta circunstancia de pandemia en el ámbito educativo. Deja ver también la colaboración entre los Estados miembros, las dificultades encontradas y las desventajas de un aprendizaje en estas circunstancias. Se mencionan las diversas medidas generales tomadas y se invita a la Comisión a emprender diversas tareas. (*Documento 25*)

26. United Nations Children's Fund. (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. UNICEF.

La presente publicación expone una de las situaciones que más preocupan actualmente al poner, en tela de juicio, si realmente el alumnado es capaz de aprender si las escuelas permanecen cerradas. Aporta gráficas, datos estadísticos e información cuantitativa y comparativa sobre la realidad educativa derivada del cierre de las escuelas en los diferentes continentes europeos, niveles educativos, etc., así como las dificultades contra las que tuvieron que lidiar desde el principio y que actualmente siguen tratando de minimizar. Los datos se relacionan con temáticas relativas a la enseñanza a distancia y *online*, a las herramientas de aprendizaje y a los recursos digitales empleados para tal fin, entre otros. (*Documento 26*)

27. World Bank Group – Education. (2020). *The World Bank's Education Response to COVID-19*. World Bank Group - Education.

En diciembre de 2020, el Banco Mundial edita un informe que incluye un amplio número de cifras y porcentajes de estudiantes que se verán afectados por la pandemia en sus diversas facetas del desarrollo y de aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, se valora cómo puede influir esta circunstancia en la alfabetización, en diversos países y en las distintas etapas, desde infantil hasta la universidad. El documento recoge diversos ejemplos de la ayuda prestada por el Banco Mundial a varios países. Algunas de esas muestras están relacionadas con el apoyo digital, con la atención a los grupos más vulnerables o con el soporte a determinadas habilidades y competencias en aras de una mejor formación. (*Documento 27*)

Se muestran a continuación, los tópicos más relevantes de los documentos seleccionados.

Tabla 3.  
Tópicos en los documentos de la Etapa 3.

DOCUMENTOS	DOCUMENTO 17	DOCUMENTO 18	DOCUMENTO 19	DOCUMENTO 20	DOCUMENTO 21	DOCUMENTO 22	DOCUMENTO 23	DOCUMENTO 24	DOCUMENTO 25	DOCUMENTO 26	DOCUMENTO 27
<b>ETAPA 3</b>											
<b>TÓPICOS</b>											
América Latina y el Caribe	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Abandono escolar	✓	✓			✓	✓					✓
Aprendizaje flexible				✓							
Atención a las niñas	✓		✓	✓		✓					✓
África	✓		✓		✓	✓				✓	✓
Asia	✓	✓	✓		✓	✓				✓	✓
Brechas en el aprendizaje	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Colaboración multi-/interdisciplinar	✓		✓		✓				✓		✓
Comparaciones internacionales		✓		✓	✓					✓	✓
Consecuencias económicas	✓		✓		✓				✓		✓
Cuestionario y análisis de datos		✓		✓	✓			✓		✓	
Desigualdad de oportunidades	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Directores escolares											
Educación online/a distancia	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Educación infantil y preescolar	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
Educación primaria	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
Educación secundaria		✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Educación universitaria		✓			✓				✓	✓	✓
Escuela: protección ante la vulnerabilidad	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Estudio de simulación											✓
Europa	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓
Evaluación					✓			✓	✓		
Formación profesorado	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		
Herramientas de aprendizaje	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓
Impacto psicológico y socioemocional	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
Impacto sobre las familias	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓
Infraestructura en red			✓					✓			
Norteamérica		✓			✓					✓	
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)				✓	✓	✓					
Oceanía					✓					✓	
Profesorado	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓
Propuestas de futuro			✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
Reapertura de escuelas				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Recursos digitales de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Recursos financieros		✓			✓			✓	✓		✓
Salud física y mental	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓
Salud, seguridad laboral y condiciones laborales	✓					✓					
Suspensión de clases presenciales	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓	

Fuente: Elaboración propia

## 5. Consideraciones finales

A través de la lectura y el análisis de estos documentos sobre temas educativos publicados por instituciones públicas y privadas y por organismos nacionales y supranacionales, nos hemos acercado a múltiples realidades vividas durante el año 2020 y el inicio de este nuevo año 2021 en diversos países del mundo, con motivo de la pandemia. En torno a ellos se divisan muchos escenarios marcados por circunstancias adversas y en absoluto fáciles de normalizar. En esta selección de veintisiete documentos hay una gran diversidad de matices que tienen que ver con la educación destruida pero también, con la educación construida a lo largo de estos meses, con la disposición de los docentes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje o con las medidas adoptadas por las diversas administraciones educativas. A la vez, encontramos una cierta unidad, al comprobar la fuerza que todos le otorgan a la educación, al valorarla como una estrategia necesaria, útil y oportuna para mejorar la brecha abierta en unos y otros. En cualquier caso, en todo este tiempo, la gran herramienta ha sido la tecnología digital que ha despertado nuevas expectativas en cuanto a su uso, pero también ha desenmascarado ciertas carencias asociadas a determinados contextos y de manera particular en varios países.

Realmente, todas las sociedades del mundo, inmersas en la pandemia, sufren en mayor o menor medida las consecuencias de esta situación tan extraordinaria y ello se ve reflejado en el aprendizaje del alumnado desde las edades más tempranas hasta la universidad. La mayoría de las publicaciones coinciden en la necesidad de cooperar de forma interdisciplinar, convergiendo la mirada hacia las políticas educativas, cuya labor se dirige a neutralizar las múltiples desigualdades agravadas por esta situación.

Entre los problemas más controvertidos se encuentran: el aumento del abandono escolar, el incremento de las desigualdades ya existentes; los problemas sociales, afectivos y hasta emocionales que desencadena la no presencialidad en el aula; la falta de recursos (económicos, digitales, formativos, etc.); los modos de actuación para prever y anticipar posibles escenarios futuros; la necesidad de colaboración multi e interdisciplinar para transformar las debilidades en fortalezas; el impacto de las dificultades educativas especialmente en la infancia y la juventud, pero también en personas adultas que precisan atención de manera diligente para minimizar los inconvenientes encontrados. A la vez que se denuncia en ciertas publicaciones la compleja situación que se vive a nivel mundial y los efectos perjudiciales e incluso irreversibles de la misma, en otras se busca transmitir una visión más optimista en la que se comparten actuaciones, directrices y recomendaciones que permiten a la sociedad y la educación seguir avanzando y funcionando.

En este momento, pasado el ecuador del curso escolar en buena parte de países del mundo, y con una continua y muy activa divulgación de nuevos informes, artículos y otros documentos de interés, se podría iniciar una cuarta etapa. Esta podría incluir textos relacionados con la recuperación del «tiempo perdido», con los aprendizajes no alcanzados, con las estrategias necesarias para mejorar el déficit de conocimiento del alumnado, con el uso de metodologías que abran camino a nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, con proyectos innovadores que reduzcan las desigualdades entre los niños, niñas y adolescentes o con nuevas formas de evaluación, entre otras muchas opciones. En definitiva, con una mirada hacia el futuro.

Realmente, cada día, continúan apareciendo nuevos documentos, muchos de ellos de enorme interés que con seguridad tendrían cabida en esta selección que hemos realizado,

sin embargo, factores como el tiempo y la extensión de esta sección nos obliga a poner el cierre en un momento determinado y, por tanto, dejar fuera otros muchos documentos, preferentemente, de organismos nacionales, internacionales y supranacionales que se siguen publicando. En cualquier caso, deseamos que esta propuesta sirva de guía a docentes e investigadores para tener una visión global de la evolución de la pandemia en el ámbito educativo, para tomar consciencia de muchas de las realidades y dificultades educativas que existen a nivel mundial y también, para identificar las necesidades de cada contexto y poder responder a ellas. Con todo, que estas publicaciones sean de interés y útiles para emprender un nuevo tiempo educativo.

## 6. Referencias

- ACAPS. (2020). *Global analysis covid-19: impact on education*. ACAPS. [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20201102\\_acaps\\_thematic\\_series\\_review\\_of\\_covid-19\\_impacts\\_on\\_global\\_education.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20201102_acaps_thematic_series_review_of_covid-19_impacts_on_global_education.pdf)
- Bárcena, A. y Uribe, C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. CEPAL-UNESCO. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Chavatzia, T. y Watanabe, M. (2020). *Respuesta del ámbito educativo al COVID-19: Preparación para la reapertura de las escuelas: documento de trabajo*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401\\_spa?posInSet=97&queryId=N-a01e63fe-9128-4751-b60c-c0cd6fd50218&fclid=IwAR18HMPIUZIdf-octdLYX\\_nTD7a3nnQaCDq91JzPr6maUzWD\\_7FTutWnkiU](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401_spa?posInSet=97&queryId=N-a01e63fe-9128-4751-b60c-c0cd6fd50218&fclid=IwAR18HMPIUZIdf-octdLYX_nTD7a3nnQaCDq91JzPr6maUzWD_7FTutWnkiU)
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z. y Mazza, J. (2020). *JRC Technical Report: The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. European Commission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>
- Dorn, E., Probst, N., Sarakatsannis, J. y Panier, F. (2020). *Back to school: Lessons for effective remote and hybrid learning. As school systems prepare to reopen, here's how to create a safe and effective learning environment for everyone*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/back-to-school-a-framework-for-remote-and-hybrid-learning-amid-covid-19>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S. y Ortiz Correa, J. S. (2020). *Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Innocenti Research Briefs no. 2020-10, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf>
- ECLAC, UNESCO. (2020). *Education in the time of COVID-19*. ECLAC, UNESCO. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509\\_en.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf)
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, UNESCO y OIT. (2020). *Apoyar a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela: Orientaciones para los responsables de la formulación de políticas*. Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030, Organización Internacional del Trabajo, UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479_spa)

- García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. PNUD, UNICEF. <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/covid-19--policy-papers.html>
- Global Education Cluster, Save the Children. (2020). *Regreso seguro a la escuela: una guía para la práctica*. Global Education Cluster, Child Protection Global Protection Cluster. <https://en.unesco.org/sites/default/files/regreso-seguro-a-la-escuela-guia-para-la-practica.pdf>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H., Chang, T. W. y Zhuang, R. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315.pdf>
- Marchesi, Á. (Coord.) (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. Informe del alumnado y profesorado participante de España*. FUNDACIÓN SM, IDEA. <https://www.grupo-sm.com/es/sites/sm-espana/files/news/documents/Informe-Volvemos-a-clase.pdf>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Naciones Unidas. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- OIT. (2020). *Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. Oficina Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753054.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf)
- Pedró, F. (Coord.), Quinteiro, J. A., Ramos, D. y Maneiro, S. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO, IESALC. <https://buff.ly/2yIoQQ5>
- Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID – 19 Pandemic of 2020*. OCDE. [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)
- Saavedra, J. (Coord.) (2020). *Realizing the Future of Learning. From learning poverty to learning for everyone, everywhere*. WORLD BANK GROUP-EDUCATION. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/250981606928190510/pdf/Realizing-the-Future-of-Learning-From-Learning-Poverty-to-Learning-for-Everyone-Everywhere.pdf>
- The Malala Fund, UNICEF, UNGEI, UNESCO y Plan International. (2020). *Reforzar la igualdad. Guía para el regreso de las niñas a la escuela*. UNESCO, UNICEF, Plan Internacional, UNGEI, The Malala Fund. <https://www.unicef.org/media/75721/file/Reforzar-la-igualdad-gu%C3%ADa-para-el-regreso-de-las-ninas-a-la-escuela-2020.pdf>

- UNESCO. (2020). *Responding to COVID-19 and beyond, the Global Education Coalition in action*. UNESCO, Coalición mundial para la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364>
- UNESCO COVID-19 Education Response. (2020). *How many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*. UNESCO Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- UNESCO, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 y OIT. (2020). *Apoyo a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela: caja de herramientas para dirigentes escolares*. UNESCO, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, Organización Internacional de Trabajadores. [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-09/TTF%20Caja%20de%20herramientas%20para%20dirigentes%20escolares\\_segunda%20edicion.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-09/TTF%20Caja%20de%20herramientas%20para%20dirigentes%20escolares_segunda%20edicion.pdf)
- UNESCO, UNICEF y World Bank. (2020). *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. UNESCO, UNICEF y World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>
- UNESCO, UNICEF, Grupo Banco Mundial, Programa Mundial de Alimentos. (2020). *Marco para la reapertura de escuelas*. UNESCO, UNICEF, Grupo Banco Mundial, Programa Mundial de Alimentos. <https://www.unicef.org/media/68871/file/SPANISH-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- Unión Europea. (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación*. Diario Oficial de la Unión Europea C 212 I/03 de 26 de junio de 2020, pp. 9-14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC\\_2020\\_212\\_I\\_0003&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2020_212_I_0003&from=ES)
- United Nations Children's Fund. (2020). *Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- World Bank Group – Education. (2020). *The World Bank's Education Response to COVID-19*. World Bank Group - Education. <http://pubdocs.worldbank.org/en/487971608326640355/External-WB-EDU-Response-to-COVID-Dec15FINAL.pdf>
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 Y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Fundación COTEC para la innovación. [https://cotec.es/media/COTEC\\_COVID19\\_EDUCACION\\_problemas\\_respuestas\\_escenarios.pdf](https://cotec.es/media/COTEC_COVID19_EDUCACION_problemas_respuestas_escenarios.pdf)



# RESEÑAS

Bibliographical Reviews

# 1



**RESEÑA de:/ BOOK REVIEW of:** SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2020): *A Cruel Pedagogia do Vírus*. (Coimbra: Edições Almedina, S.A.), 32 pp. ISBN: 978-972-40-40-8496-1

---

**A CARGO DE: / BY:**  
LUÍS AFONSO RODRIGUES MARTINS\*

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28955

Recibido: **23 de noviembre de 2020**  
Aceptado: **28 de enero de 2021**

---

\* LUÍS AFONSO RODRIGUES MARTINS: Doutorando de Educação na Universidade de Salamanca. Mestre em Ciências da Educação. Licenciado em Educação. Professor do 1.º Ciclo e Diretor do Agrupamento de Escolas de Prado. **Datos de contacto:** E-mail: afonso2002@gmail.com.

Em plena crise pandémica, causada pelo coronavírus, no ano 2020, Boaventura de Sousa Santos publicou a obra *A Cruel Pedagogia do Vírus*, na qual o autor problematiza as implicações políticas, económicas e sociais impostas ao mundo, que, há 40 anos, vive em agonia motivada pela adoção de políticas e modelos governativos de índole neoliberal, definidos pela eliminação das intervenções sociais e económicas públicas. Em boa verdade, o autor coloca-nos perante uma reflexão bem mais profunda, isto é, para além das questões imediatas, decorrentes do estado de emergência que os países atravessam, conduz-nos à reflexão em torno do problema maior: perceber os comportamentos e as opções perpetradas pelos decisores e líderes mundiais, cujos resultados constituem verdadeiros ataques à natureza e ao ambiente, sentidas, cada vez mais, pelos efeitos das alterações climáticas. Toda a obra constitui uma lição acerca das causas e dos efeitos de um vírus que, de uma forma global, desferiu um golpe brutal na economia mundial e obrigou a sociedade em geral a alterar hábitos de vida e de consumo, impondo um novo normal. Embora esta pandemia atinja todos de forma mais ou menos democrática, não excepcionando ninguém, mais uma vez, são os mais vulneráveis que ficam em situação ainda mais difícil.

Estruturada em cinco capítulos, de leitura acessível, a obra chama à atenção para a crise maior, cuja ideologia se encarregou de nos colocar perante uma falsa consciência, sendo a situação de pandemia o sinal de alerta, lembrando que vivemos em permanente estado de crise desde 1980, sendo esta última que explica tudo o resto e nos coloca perante uma circunstância que, no fundo, é duplamente anómala (a crise profunda e que dura há 40 anos e a crise pandémica). Alerta para a ausência de discussão de alternativas, em resultado do ambiente rarefeito do sistema político democrático, cuja origem se encontra no hipercapitalismo. No entanto, este estado de coisas não é compatível com a situação que se vive, pois exige-se mudanças drásticas. Descrevendo o surto viral como algo inclusivo, ou seja, que atinge todos, esvaziando a segurança da humanidade, o autor vai recordando que *Os fins não justificam os meios*. Boaventura coloca em discussão as consequências negativas com as consequências positivas resultantes das necessárias alterações ao comportamento humano, na medida em que o «abrandamento da economia», em resultado do confinamento, refletiu-se em melhorias ambientais. Por seu turno, a obra dá-nos conta que o comportamento dos países mais ricos, tendo por base as relações comerciais, se conseguem servir da pandemia para se atacarem na tentativa de assumir a liderança mundial. É na *sociologia das ausências*, que o autor traz à luz do dia as «zonas de invisibilidade», que representam, mais concretamente, a ausência de um Estado capaz de resolver e prevenir as dificuldades dos mais desfavorecidos e dos mais vulneráveis. A este respeito, encontramos um paralelismo com as ideias de Thomas Piketty (2014) na sua obra *O capital no século XXI*, na qual se pode perceber que a acumulação e a riqueza estão na origem das maiores desigualdades sociais e económicas.

O livro em análise compara a pandemia a uma alegoria, buscando na personagem indomável do unicórdio, de Leonardo da Vinci, a base para sustentar a existência dos três «unicórnios» que, no fundo, representam as formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. É na discussão destes conceitos que o autor vai explicando o avanço do capitalismo em contraciclo com o refluxo da democracia, fruto dos interesses do capital. É na linha do anteriormente descrito que, a propósito da ação discriminatória, o autor destaca os grupos mais vulneráveis, apelidando-os, metaforicamente, de «Sul». No fundo, estes grupos são vítimas da exploração e do desinvestimento em políticas públicas sociais. Ora, já em 1987 Boaventura, a propósito das políticas de

saúde, destaca a crise do Estado-Providência, isto é, o desvanecimento da capacidade de regulação por parte do Estado, por força da internacionalização da economia. Naquela data, Boaventura recorre a Claus Offe (1975) para justificar este comportamento como resultado da substituição das políticas «distributivas» ou «alocativas» pelas «políticas produtivas». A economia começa a escapar ao controlo do próprio Estado, originando uma crise estrutural do modelo de Estado Providência, a qual se torna perceptível quando visível, ou seja, o Estado deixa de ser o que Adam Smith chama de «mão invisível» (1999).

Em boa verdade, a obra destaca as malfeitorias que o ser humano tem desferido à «Mãe Terra», o que acaba por estar em sintonia com a importância dos direitos da quarta geração, isto é, com os direitos ecológicos, em que o coronavírus representa uma espécie de punição pelas agressões e violações de que o homem tem sido responsável. Como um dos eixos fundamentais do capitalismo, a acumulação (mais valias para fins privados), aprofunda as desigualdades, dado que o Estado democrático não tem sido capaz de compatibilizar a acumulação com a legitimação da coesão social, cuja pandemia se converte no exemplo mais didático e pedagógico de nos dar a conhecer quão agudas são as desigualdades impostas pelo capitalismo neoliberal, que desabilitou o Estado criando problemas que ele próprio, posteriormente, não é capaz de resolver.

Em suma, esta «cruel pedagogia do vírus», não poderia ser melhor explicada. Boaventura consegue, de uma forma bastante pedagógica, mostrar como a quarentena do coronavírus não é mais que uma quarentena de uma quarentena maior.

## Bibliografía

Piketty, T. (2014). *O capital no século XXI*. Lisboa: Circulo de Leitores.

Santos, B. S. (1987). O Estado, a sociedade e as políticas: o caso das políticas de saúde. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23, 13-74.

Smyth, A. (1999). *Teoria dos Sentimentos Morais*. São paulo: Martins Fontes.