



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**ISSN: 2254-3139**

# Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

**Diciembre 2020 - Volumen 9, número 3**  
**[https://doi.org/ 10.15366/riejs2020.9.3](https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3)**

**[rinace.net/riejs/](http://rinace.net/riejs/)**  
**[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)**

**UAM** Universidad Autónoma  
de Madrid



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



**UAM**

Cátedra UNESCO en Educación  
para la **Justicia Social**  
Universidad Autónoma de Madrid



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

## CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)

Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)

Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)

Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)

Ian Davis (University of York, UK)

Nick Elmer (University of Surrey, UK)

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)

Nancy Fraser (The New School University, USA)

Juan Eduardo Garcia-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)

John Gardner (Queen's University, UK)

Mariano Herrera (CICE, Venezuela)

Peter McLaren (Chapman University, USA)

Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)

Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia (UPV/EHU, España)

Connie North (University of Maryland, USA)

Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)

Carlos Riádigos Mosquera (Colegio Montel Touzet de A Coruña, España)

Juana M<sup>a</sup> Sancho (Universidad de Barcelona, España)

Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)

Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)

Juan Carlos Tedesco (Argentina)

Alejandro Tiana (UNED, España)

Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)

Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)

Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)

Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)

Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)

Ken Zeichner (Washington University, USA)

# ÍNDICE

## EXTRAORDINARIO: CONSECUENCIAS DEL CIERRE DE ESCUELAS POR EL COVID-19 EN LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS

- Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México** 7  
*Evangelina Cervantes Holguín y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval*
- Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el COVID19 en Argentina** 25  
*Marisa Álvarez, Natalia Gardyn, Alberto Iardevlevsky y Gabriel Rebello*
- Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado** 45  
*Guillermo Ramón Ruiz*
- Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes** 61  
*Yliana Mérida Martínez y Luis Alan Acuña Gamboa*
- Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España** 83  
*Enrique Javier Díez-Gutiérrez y Katherine Gajardo Espinoza*
- La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19** 103  
*M<sup>a</sup> Luisa Rodicio-García, M<sup>a</sup> Paula Ríos-de-Deus, M<sup>a</sup> José Mosquera-González y María Penado Abilleira*
- Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro** 127  
*Ramón López Martín*
- Incidencia del Estado de Alarma en la Desigualdad Escolar de la Adolescencia Acogida por el Sistema de Protección en Galicia** 141  
*Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández y María Victoria Carrera Fernández*
- Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña** 157  
*Melani Penna Tosso, Mercedes Sánchez Sáinz y Cristina Mateos Casado*
- Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria** 181  
*Edgar Iglesias, Javier González-Patiño, José Luis Lalueza y Moisés Esteban-*



<b>Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional</b>	199
<i>Jorge Cáceres-Muñoz, Antonio Salvador Jiménez Hernández y Miguel Martín-Sánchez</i>	
<b>Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores</b>	223
<i>Alejandro Martínez-Pérez y Fernando Lezcano-Barbero</i>	
<b>Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España</b>	245
<i>M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa</i>	
<b>O que a Pandemia nos Pode Ensinar acerca da Avaliação Externa das Aprendizagens?</b>	259
<i>Nuno Miranda y Sónia Pereira</i>	
<b>Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19</b>	281
<i>Fabiola Sáez-Delgado, Constanza Olea-González, Javier Mella-Norambuena, Yaranay López-Angulo, Héctor García-Vásquez, Rubia Cobo-Rendón y Felipe Sepúlveda López</i>	
<b>Universitarios y Confinamiento. Factores Socio-personales que Influyen en sus Niveles de Ansiedad y Empatía</b>	301
<i>Tatiana Íñiguez-Berrozpe, Raquel Lozano-Blasco, Alberto Quílez-Robres y Alejandra Cortés Pascual</i>	
<b>Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid-19</b>	317
<i>Sofía Montenegro, Esther Raya y Fermín Navaridas</i>	
<b>Réplicas en Redes Sociales que Denuncian Desigualdades de la Estrategia #AprenderDigital en Tiempos de Covid-19</b>	335
<i>Edwar Camilo Lopera-Zuluaga</i>	
<b>Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento</b>	353
<i>David Hortigüela-Alcalá, Ángel Pérez-Pueyo, Mercedes López-Aguado, Jesús Manso-Ayuso y Javier Fernández-Río</i>	
<b>Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales</b>	371
<i>Carlos Monge, Patricia Gómez Hernández y Teresa Jiménez Arenas</i>	

<b>Impact of Faculty and Student Readiness on Virtual Learning Adoption amid Covid-19</b>	387
<i>Mohammad Rokibul Kabir</i>	
<b>Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia</b>	415
<i>Inmaculada Gómez-Hurtado, María del Pilar García-Rodríguez, Inmaculada González-Falcón y José Manuel Coronel Llamas</i>	
<b>Narrativas Emocionais de Estudantes do Ensino Superior em Tempos de Quarentena</b>	435
<i>Catarina Sobral y Ana Paula Caetano</i>	

## Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México

### Resist the Covid-19. Intersections in Education in Ciudad Juárez, Mexico

Evangelina Cervantes Holguín \*  
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

En el 2020, México se enfrentó a la nueva enfermedad por coronavirus declarada como emergencia de salud pública de importancia internacional. En respuesta, durante el mes de marzo la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud implementaron un conjunto de medidas para prevenir y contener la propagación del virus. Los objetivos son: identificar las acciones implementadas por el gobierno y analizar sus implicaciones pedagógicas, sociales y económicas. Se desarrolló un ejercicio cualitativo de tipo documental que permitió la localización, clasificación, selección, análisis y comparación de diversos documentos. Como resultado se identificaron tres acciones prioritarias y 20 medidas de atención primaria para su implementación en todo el territorio nacional. Se encontró que el cierre de las escuelas reveló un conjunto de desafíos para las autoridades educativas, el profesorado y las familias, en tanto la ejecución de estas medidas se configura en un entramado de circunstancias educativas, sociales y económicas que, en suma, profundizan la desigualdad educativa. Se concluye que escuelas y profesorado son agentes clave en la contención sanitaria, sin embargo, las condiciones de las escuelas y las características socioeconómicas de las comunidades definen la experiencia de prevención y confinamiento.

**Descriptor:** Educación a distancia; Educación sanitaria; Enseñanza pública; Política de la salud; Virus.

In 2020, Mexico faced the new coronavirus disease declared as a public health emergency of international importance. In response, during the month of March the Ministry of Public Education and the Ministry of Health implemented a set of measures to prevent and contain the spread of the virus. The objectives are: first, to identify the actions implemented by the Mexican government, and to analyze its pedagogical, social and economic implications. A qualitative documentary exercise was carried out, it allowed the location, classification, selection, analysis and comparison of various documents. As a result, three priority actions and 20 primary care measures were identified for their implementation throughout the national territory. It was found that the closure of the schools revealed a set of challenges for the educational authorities, teachers and families, while the execution of these measures is configured in a network of educational, social and economic circumstances that deep in educational inequality. It is concluded that schools and teachers are key agents in health containment, however, the conditions of the schools and the socioeconomic characteristics of the communities define the experience of prevention and confinement.

**Keywords:** Distance education; Health education; Public education; Health policy; Virus.

---

\*Contacto: [evangelina.cervantes@uacj.mx](mailto:evangelina.cervantes@uacj.mx)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 2 de abril 2020  
1ª Evaluación: 18 de abril 2020  
2ª Evaluación: 30 de abril 2020  
Aceptado: 2 de mayo 2020

## **1. Introducción**

El 2020 será recordado como el año del Coronavirus 2019 (Covid-19). Tan solo en sus primeras semanas, el mundo fue testigo de su surgimiento, “cuya letalidad estimada durante los primeros dos meses de su aparición, oscilaba entre 2-3%, con un 10% de la población afectada presentando manifestaciones clínicas graves” (Rodríguez-Morales et al., 2020, p. 3). El virus, localizado el 12 de diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, en la República Popular de China, llegó a Latinoamérica el 25 de febrero de 2020, cuando el gobierno de Brasil confirmó el primer caso en la región. El 28 de febrero de 2020, México acreditó el primer caso en el territorio nacional (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020a); mientras en el Estado de Chihuahua, el primer caso confirmado se presentó el 17 de marzo de 2020 en Ciudad Juárez (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020a).

El 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a) declaró el brote del nuevo coronavirus como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII) y recomendó a los países “adoptar medidas de contención, como la vigilancia activa, la detección temprana, el aislamiento y el manejo de los casos, el seguimiento de contactos y la prevención de la propagación del 2019-nCoV” (párr. 35). Para el 11 de marzo de 2020, la OMS (2020b), considerando que el número de casos se había multiplicado y miles de personas luchaban por su vida, declaró a la Covid-19 como pandemia y reiteró la obligación de los países para diseñar una estrategia integral dirigida a prevenir las infecciones, reducir los efectos, detectar, proteger y tratar. Además, la invitación incluía hacer de la experiencia una oportunidad para innovar y aprender. Con todo, en el mismo comunicado se reconocía que algunos países carecían de capacidad, recursos y determinación para frenar el virus (OMS, 2020c).

En correspondencia, el 14 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020b) del Gobierno de México, informó a la comunidad en general las medidas de prevención para el sector educativo en toda la nación. En este escenario, el trabajo parte del supuesto de que el éxito de una política pública se determina, en gran medida, en la fase de implementación –posterior a la construcción de los problemas y al diseño de la política–, por lo que el ejercicio analítico se centra en las decisiones gubernamentales tomadas durante el mes de marzo. Así, el presente trabajo tiene como objetivos: primero, identificar las acciones implementadas en la educación básica por el gobierno mexicano ante la Covid-19; y, segundo, analizar sus implicaciones pedagógicas, sociales y económicas, tomando como referente la experiencia de Ciudad Juárez, Chihuahua ubicada en la frontera norte. En esta dirección el texto ofrece un acercamiento a los estudios iniciales sobre la Covid y sus implicaciones educativas en el contexto internacional que sirven de referente para el análisis de las acciones implementadas en el contexto mexicano. Para ello, se describen cronológicamente las medidas de prevención propuestas por la SEP y la Secretaría de Salud, acciones que posteriormente se contextualizan para valorar su pertinencia.

## **2. Revisión de la literatura**

A la fecha, la Covid-19 se configura como objeto de estudio principalmente de la investigación en salud. En atención a los objetivos del presente trabajo se buscaron artículos de investigación acerca del tema que cumplieran cuatro condiciones: a) artículos científicos, resultado de una investigación; b) publicados en revistas arbitradas que dieran

cuenta de su calidad académica; c) centrados en el análisis de la Covid; y d) con referencia al ámbito educativo. Como resultado se localizaron cinco artículos publicados durante el mes de marzo en diferentes bases de datos. En conjunto, estos artículos configuran un marco referencial en ciernes sobre el coronavirus y la educación.

Brooks y otros (2020) y Wang y otros (2020) coinciden en su interés en los efectos en la infancia del cierre de escuelas como medida de emergencia sanitaria. En el primer caso, Brooks y otros (2020) realizaron un estudio con el objetivo de examinar la literatura existente sobre las actividades y los contactos de los niños realizados fuera del hogar durante el cierre de escuelas no planificadas; en el segundo, Wang y otros (2020) analizaron los efectos en la salud física y mental de los niños ante el cierre prolongado de las escuelas y el confinamiento. Según el estudio, el gobierno chino ordenó el cierre de las escuelas como medida de emergencia para evitar la propagación de la infección, situación que se atendió con éxito por parte del sistema administrativo y la colaboración de los maestros, quienes hacen esfuerzos en todos los niveles para crear cursos en línea, disponibles a través de transmisiones de televisión e internet en un tiempo récord. Este estudio y el realizado por Ornell y otros (2020) ponen énfasis en la salud mental. En el último se analizaron las implicaciones directas de la Covid-19 en la vida diaria y la salud mental de la población sobre la idea de que la información falsa o dudosa acerca de los factores relacionados con la transmisión del virus, el período de incubación, su alcance geográfico, el número de infectados y la tasa de mortalidad real ha provocado inseguridad y miedo en la población.

Por su parte, Gudi y Tiwari (2020) analizan los efectos de la Covid-19 en la vida cotidiana –seguridad universal, gobierno, cuidado de la salud, empleo, educación y alimentación–, así como las lecciones que pueden derivarse para hacer un mundo mejor. Al respecto, Rodríguez-Morales y otros (2020) señalan la necesidad de mayor trabajo multidisciplinar para la prevención de la Covid-19 en América Latina.

Dada la limitada producción científica sobre la temática y la ausencia de trabajos en la región, la búsqueda se amplió dando como resultado la inclusión de un ensayo y dos artículos periodísticos. Desde Argentina, Bazán y Porta (2020) reflexionan “en la inmediatez, lo urgente y necesario de este turbulento mundo” (p. 1), sobre los aprendizajes y enseñanzas vitales que deja la Covid-19. A través de tres preguntas llaman “a reconstituir pedagogías que apuesten por sentidos vitales... generadoras de otras posibles narrativas experienciales acerca de esos mundos, como formas de vivir y sentir en tiempos turbulentos, pero también de pensar y experimentar futuros posibles fuera del laberinto” (p. 5).

En México, Schmelkes (2020) señala que, con la suspensión de clases presenciales en todas las escuelas del país, la brecha digital se convertirá en una brecha de aprendizaje, en especial, entre los estudiantes de educación básica que carecen de las habilidades de autorregulación y autodisciplina, así como entre aquellos que carecen de conexión a internet y computadoras en sus casas y zonas de residencia, por lo que propone emplear la televisión y la radio. Sobre el tema, Jarquín (2020) considera que la lucha contra la Covid-19 significó para México enfrentarse a los efectos de una crisis económica histórica, caracterizada por la desigualdad educativa probada en la inequidad en la infraestructura escolar, la sobrepoblación en las aulas, la insuficiencia de los insumos de higiene y la falta de acceso a la tecnología. Con todo, la experiencia también ofrece dos oportunidades: por un lado, experimentar las bondades de la educación a distancia y las plataformas digitales

de aprendizaje –de la mano de los gigantes de la *edubusiness*–; por otro, repensar la formación para la ciudadanía, discutir el financiamiento educativo y apoyar al profesorado.

### **3. Método**

El estudio se desarrolló con un enfoque metodológico cualitativo dirigido a comprender la complejidad de los fenómenos sociales (Galeano, 2004). En atención a los objetivos del trabajo, se empleó la investigación documental como modalidad, entendida como una “forma de investigar en la que se consolida de manera estructurada una opción epistemológica, un propósito, una ruta metodológica y un arsenal instrumental” (p. 55). En el proceso se siguió la propuesta de Sandoval (1996) consistente en cinco etapas: 1. Rastrear los documentos disponibles: en esta etapa se realizó una búsqueda en dos sentidos: el primero, implicó la localización de los documentos publicados por las secretarías de Educación y de Salud en el portal de la Presidencia de la República respecto a la Covid-19; el segundo, refirió a la identificación de investigaciones y documentos sobre el tema que permitieran contextualizar las acciones implementadas por el gobierno mexicano y contrastar su pertinencia; 2. Clasificar los documentos: con la intención de organizar los documentos se elaboró una matriz de resumen informativo que permitió recuperar el contenido general de cada escrito; 3. Seleccionar la información: una vez realizada la revisión panorámica de la información, esta se organizó considerando tres criterios: fecha, agentes educativos involucrados y ámbito de implementación; 4. Analizar el contenido: se realizó una lectura exhaustiva del material seleccionado y se separaron los extractos de mayor trascendencia, y; 5. Comparar la información: se confrontaron los elementos de los documentos consultados para identificar similitudes y contradicciones.

### **4. Resultados**

Para atender las recomendaciones de la OMS frente a la Covid-19, la SEP y la Secretaría de Salud presentaron 20 medidas de atención prioritaria con la intención de “contribuir a preservar la salud de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como del resto de la comunidad en todos los planteles educativos del país” (SEP, 2020b, párr. 1). Estas medidas se presentan en orden cronológico:

*14 de marzo de 2020*

- El receso escolar, inicialmente programado en el calendario oficial del 06 al 17 de abril (SEP, 2019a), comprenderá del lunes 23 marzo al viernes 17 de abril, que en términos prácticos refiere a un periodo de 30 días, del 20 de marzo al 20 de abril.
- Durante este período se realizará limpieza profunda de las escuelas.
- Las labores escolares se reanudarán el lunes 20 de abril, siempre y cuando, se cuente con las condiciones determinadas por la autoridad sanitaria federal en cada plantel.
- Los contenidos se recuperarán para cumplir con los planes y programas establecidos en los días de receso.
- La SEP establecerá un sistema de Educación a Distancia electrónica y digital para la recuperación de contenidos de aprendizaje.

- En los Consejos de Participación Escolar se instalará una comisión de salud que tendrá las siguientes tareas: a. Apoyar al Filtro Escolar; b. Coadyuvar en la higiene escolar; c. Comunicar permanentemente a la comunidad escolar las medidas sanitarias que correspondan, y; d. Relacionarse con el Comité Estatal para la Seguridad en Salud para informar y coordinar acciones.
- La instalación del Filtro corresponsable Escuela-madres y padres de familia para un oportuno reconocimiento de los protocolos señalados por la Secretaría de Salud. Este filtro requiere solicitar a los padres de familia que acrediten diariamente a la entrada de la escuela haber seguido las recomendaciones de higiene y de detección de síntomas de enfermedad, mediante un recado firmado donde señalen que: a) Lavaron las manos de sus hijos antes de ir a la escuela, y; b) No presenta fiebre, tos seca, dolor de cabeza y cuerpo cortado.
- Al interior de la escuela habrá un segundo filtro para que los padres de familia y tutores informen a las autoridades de los planteles escolares las incidencias en la salud del alumnado; en el salón de clases, los maestros deberán cerciorarse de que ningún alumno presente síntomas y proporcionarán gel antibacterial o, en su caso, agua y jabón.
- Los Gobiernos de cada estado dotarán de los materiales necesarios para este fin (Filtro Escolar).
- Se suspenden todas las actividades no-esenciales y los eventos escolares en el patio para honores cívicos, festivos, actividades deportivas, comunitarias, entre otras.
- Generar un acuerdo secretarial para modificar el calendario escolar en virtud de las medidas señaladas.
- Se recomienda el aislamiento preventivo (para el estudiantado).
- Las autoridades educativas locales deberán mantener estrecha comunicación con la autoridad sanitaria y proveer a sus escuelas de materiales de limpieza e higiene.
- Para toda información adicional respecto a la Covid-19 se creó el micro-sitio de la Secretaría de Salud en [www.gob.mx/coronavirus](http://www.gob.mx/coronavirus)

Las medidas anteriores, según la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, corresponden a la fase de mitigación o contención comunitaria del coronavirus que se aplica, sin atender a una emergencia sanitaria.

*16 de marzo de 2020*

- En acuerdo con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, se estableció el periodo de aislamiento voluntario preventivo para docentes y personal administrativo de todos los niveles de enseñanza, del 24 marzo al 17 abril, salvo para las tareas esenciales como pago de nómina y limpieza.
- A las medidas señaladas se suman: Evitar reuniones en los hogares para tener el menor contacto social posible. Propiciar el cuidado de las personas de la tercera edad en las familias, magisterio y personal administrativo. Coadyuvar al aprendizaje en casa ya que se realizarán actividades académicas a distancia (SEP, 2020d).

*20 de marzo de 2020*

- Como una opción de aprendizaje, la SEP en coordinación con el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y Canal Once Niñas y Niños 11.2 dispuso el programa Aprende en Casa por TV y en Línea que estará disponible del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril (SEP, 2020e).

*23 de marzo de 2020*

- Ante las condiciones diferenciadas de la sociedad mexicana, la SEP convocó al personal docente y directivo a emplear la herramienta teams de Microsoft para acceder a sesiones de trabajo y capacitación a distancia desde su propio aislamiento preventivo. En tanto, las personas que tengan dificultad para acceder a internet contarán con la programación de Teleprimaria, Telesecundaria y Telebachillerato, así como diversas plataformas para fortalecer las tareas escolares en casa y cubrir los contenidos de planes y programas de estudio (SEP, 2020f).

*28 de marzo de 2020*

- A partir del lunes 30 de marzo inició el programa de actualización y capacitación en línea como estrategia para la formación y capacitación del magisterio mexicano en el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) (SEP, 2020g).

*31 de marzo de 2020*

- El Consejo de Salubridad General (CSG) declara emergencia sanitaria nacional por epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), que implica la suspensión inmediata, del 30 de marzo al 30 de abril de 2020, de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social, con la finalidad de mitigar la dispersión y transmisión del virus, disminuir la carga de enfermedad, sus complicaciones y muerte en la población (Secretaría de Salud, 2020).

En Chihuahua, las medidas anteriores se replicaron con apoyo de las secretarías locales de educación y salud, la Subdirección de epidemiología y la Dirección de prevención y control de enfermedades (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020a). En respuesta, la Subsecretaría de Educación Zona Norte –ubicada en Ciudad Juárez– verificó el seguimiento de las acciones de los gobiernos federal y estatal para la prevención del coronavirus en las escuelas de educación básica (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020b). La siguiente parte del trabajo se centra en abordar cada una de las acciones descritas a fin de analizar sus implicaciones pedagógicas, sociales y económicas.

## **5. Discusión**

Desde la posición de Navarro (2008) el proceso de construcción de políticas públicas implica cuatro etapas: 1. Identificación de problemas públicos y su incorporación a la agenda de gobierno; 2. Formulación de alternativas y de decisión; 3. Implementación; y, 4. Evaluación de políticas públicas. En razón a los propósitos del trabajo, el análisis se centra en la fase de implementación que, alude a la tarea de conocer la trayectoria de una decisión, un conjunto de decisiones o de un sector de la actividad pública para identificar



las circunstancias que contribuyen a su éxito o fracaso a fin de detectar fallos y realizar ajustes.

A partir del análisis, se considera que las medidas de prevención generadas por el gobierno mexicano se concentran en tres acciones prioritarias: 1. El establecimiento de un periodo de aislamiento voluntario preventivo que implicó la reprogramación del periodo vacacional y ajuste al calendario de educación básica correspondiente al ciclo escolar 2019-2020; 2. El diseño de una estrategia nacional para la recuperación de los contenidos a efecto de cumplir con los planes y programas de educación básica, y; 3. La declaración de emergencia sanitaria nacional.

Con la intención de contextualizar las medidas y valorar su pertinencia, a continuación, se analizan según su ámbito de implementación.

### ***5.1. En la escuela***

En la línea temporal, estas medidas se aplicaron a partir del lunes 16 de marzo que la SEP emitió el Acuerdo 02/03/20 por el que se suspendieron las clases hasta el 23 de marzo, como acción preventiva para disminuir el impacto de propagación de la Covid-19 (SEP, 2020f), en tanto se consideró que en el entorno escolar las niñas, niños y adolescentes (NAA) son transmisores o contenedores de virus (SEP, 2020a).

#### *5.1.1. Suspender todas las actividades escolares no-esenciales*

De la experiencia internacional, una de las principales recomendaciones consistió en evitar permanecer en lugares públicos con altas concentraciones de personas, como transporte público masivo, teatros, cines, centros comerciales, oficinas, establecimientos educativos y restaurantes (Rodríguez-Morales et al., 2020). Sobre esta idea, la SEP ordenó suspender todas las actividades físicas, cívicas y masivas que se hubieran programado en la escuela. A nivel local, las autoridades refrendaron la suspensión de actividades no esenciales y eventos masivos (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020a).

#### *5.1.2. Establecer un plan de prevención, mitigación y contención de la Covid-19*

Este plan implicó atender seis medidas: 1. Instalar un Consejo de Participación Escolar; 2. Realizar limpieza profunda de las escuelas para reforzar las medidas de higiene; 3. Instalar el filtro corresponsable Escuela-madres y padres de familia; 4. Instalar un filtro básico; 5. Proveer a las escuelas de materiales de limpieza e higiene, y; 6. Dotar a las escuelas de los materiales necesarios para el filtro escolar.

La instalación de un Consejo de Participación Escolar se propuso como una medida para transformar las escuelas, con ayuda de la comunidad, en espacios saludables y seguros mediante la constitución del filtro escolar, la limpieza de las instalaciones y materiales didácticos, el desarrollo de hábitos de higiene personal y de las competencias para el autocuidado (SEP, 2020a). Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016) en las escuelas de educación primaria existen carencias importantes en la prevención y atención de contingencias. Sobre el punto, solo el 54,8% contaba con un comité de seguridad y emergencia escolar.

Por otra parte, en el plan debía considerarse una jornada de limpieza en la escuela a cargo del director escolar. Si bien, primero se señaló que se proveerían los materiales de limpieza necesarios, en la sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar, la SEP (2020h) delegaba la responsabilidad a la comunidad escolar para apoyar con dichos insumos. Lavar con agua, jabón y cloro se presentaba como la estrategia principal, sin embargo, a nivel

nacional solo el 52,1% de las escuelas primarias tiene suficiente agua, el 41% tiene insuficiente y el 6,7% no tiene (INEE, 2019a). A nivel nacional, la disponibilidad de agua para lavarse las manos es diferenciada: mientras que el 68,8% de las escuelas cuentan con agua de la llave para lavarse las manos, el 26% dispone de agua en tambos u otros contenedores para lavarse las manos y el 5,1% carecen de agua para tal fin (INEE, 2016). Al respecto, las comunidades de la periferia en Ciudad Juárez enfrentan la falta de agua potable y saneamiento, situación que limita su acceso a cierto nivel de bienestar (Córdova, 2018).

Entre los elementos del plan se distingue la incorporación de tres filtros (SEP, 2020a): a) Filtro Familiar, los responsables de familia identificarán en el hogar si sus hijos presentan síntomas de enfermedades respiratorias, desarrollarán los cuidados preventivos y prepararán las condiciones necesarias para el resguardo en casa. Además, las familias deberán promover hábitos de higiene y prevención como “lavarse las manos con frecuencia y correctamente, al menos durante 20 segundos con agua y jabón” (p. 15). Si bien, lavarse las manos es la primera línea de defensa contra la Covid-19 en tanto esta práctica podría reducir drásticamente la propagación y la eliminación de nuevos casos (Gudi y Tiwari, 2020), en Ciudad Juárez, al menos, 7.000 habitantes de la periferia carecen de agua potable (Córdova, 2018); b) Filtro escolar, se conformará con la participación de las familias y del personal directivo, docente, de apoyo y asistencia quienes tendrán las tareas de recibir la Carta de compromiso de corresponsabilidad firmada por los responsables de familia, pedir al alumnado lavarse las manos o aplicar gel antibacterial e informar a las autoridades de los casos identificados; y c) Filtro en el salón, el profesorado deberá identificar la presencia de síntomas entre el estudiantado e informar a la dirección escolar para que localice a su familia. Además, en apego a las recomendaciones sanitarias de la OMS (2020b), en el contexto escolar se debe impulsar la distancia social, a más de un metro de distancia, para evitar el contagio del virus por contacto físico. La medida se torna obsoleta en condiciones de hacinamiento, común en algunas escuelas del país en donde el 31% del profesorado a cargo de los tres grados superiores de educación primaria “perciben que su salón de clases es pequeño considerando el número de estudiantes que atiende” (INEE, 2016, p. 17); situación habitual en Ciudad Juárez donde cada docente “cuenta con 51% más alumnos... que el resto del estado” (Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP, 2019, p. 113).

La participación de las familias representa un componente clave en el éxito del Plan de Prevención, sin embargo, en el país “se han identificado tensiones entre las expectativas de los padres de familia y las de los docentes. Los maestros se enfrentan a una participación limitada de las familias, quienes además la perciben como impuesta” (INEE, 2019b, p. 73), probablemente porque su colaboración se ha restringido a asuntos relacionados con sus aportaciones económicas para el mantenimiento y la operación de la escuela. Además, una proporción importante del alumnado en Ciudad Juárez son parte de la generación de la maquila, término empleado por Gutiérrez (1999) para aludir a los hijos de empleados – madre y padre– en la industria maquiladora que quedan al cuidado de abuelas, tías, vecinas o, con frecuencia, solos; por lo que la participación de sus padres en la escuela se relega frente a las obligaciones laborales.

### *5.1.3. Desarrollar un plan de aprendizaje en casa*

Esta medida se planteó con la intención de promover el aprendizaje en casa a través del desarrollo de actividades de manera remota y el acompañamiento de las familias,

empleando los recursos educativos digitales para los distintos grupos disponibles en la red. En educación básica, en algunos casos el plan se convirtió en un cuadernillo de actividades con referencia a los libros de texto y diversos apoyos multimedia disponibles en internet; en la educación media, las tareas extraescolares habituales se extendieron y en la educación superior, las instituciones ampliaron sus herramientas para el trabajo académico en línea. Al respecto conviene considerar que, a nivel nacional, el 66% de las escuelas tiene suficiente luz, el 27,8% tiene insuficiente y el 6,0% no tiene; mientras, en el estado de Chihuahua, el 4,9% de las escuelas carecen de luz y el 43,9 de conexión de internet (INEE, 2019a). En Ciudad Juárez solo el 73% de las escuelas primarias cuenta con equipo de cómputo y de éstas únicamente el 41% tiene acceso a internet (IMIP, 2019); además, solo el 35% de las personas dispone de computadora en casa y el 42,2% afirma “tener acceso a internet en su casa, mientras que solo el 7,8% tiene acceso en su escuela, 21% en su trabajo y 26,1% tiene acceso desde su celular” (Donjuan y Cruz, 2019, p. 3).

## **5.2. En casa**

Estas medidas se aplicaron a partir del 23 de marzo de 2020, una vez establecido el aislamiento preventivo.

### *5.2.1. Implementar el aislamiento preventivo del estudiantado*

Según Brooks y otros (2020), los cierres de emergencia en las escuelas frecuentemente se utilizan como intervenciones de salud pública durante brotes de enfermedades infecciosas en un intento por minimizar la propagación de la infección. En México esta medida trastocó la vida de más de 25 millones de estudiantes de educación básica (SEP, 2019b), 734.845 en el estado de Chihuahua y 289.777 en Ciudad Juárez (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020c).

La medida de aislamiento, que se viralizó con la frase *#quedateencasa*, presentó una serie de desafíos. En el ámbito social –tal como lo concluyeron Brooks y otros (2020)–, los niños y sus familias continúan mezclándose con otras personas fuera del hogar, ya sea porque salían de casa o eran atendidos por personas externas, por lo que la efectividad del cierre resulta ambigua ante los problemas prácticos relacionados con el cuidado infantil y el impacto financiero; en el ámbito de la salud, Wang y otros (2020) concluyeron que, cuando los niños se ausentan de la escuela durante los periodos planificados –fin de semana y vacaciones–, son físicamente menos activos, pasan más tiempo frente a la pantalla, tienen patrones de sueño irregulares y dietas menos favorables, lo que resulta en un aumento de peso y una pérdida de la aptitud cardiorrespiratoria. Según la evidencia, es probable que estos efectos negativos en la salud se agraven cuando los niños están confinados en sus hogares sin actividades al aire libre e interacción con amigos de la misma edad. Además, dado que en la región un número importante de escuelas, con ayuda del gobierno, de particulares o de la propia comunidad, ofrecen desayunos escolares, el cierre de escuelas anula para el alumnado de bajos recursos la posibilidad de adquirir la única comida del día (Guerra, 2020); en el ámbito de la seguridad, Ornell y otros (2020) advierten que, en circunstancias de aislamiento, la inseguridad suele aumentar debido a las repercusiones económicas y sociales de la pandemia. En este aspecto, la propuesta gubernamental señalaba que el plan de aprendizaje en casa se diseñaría para que el alumnado continuara su proceso educativo desde el hogar, en un ambiente seguro, no obstante, la contingencia sanitaria en Ciudad Juárez ha provocado un aumento en la violencia doméstica que coloca a las mujeres e infantes en estado de vulnerabilidad (Barrera, 2020), situación preocupante en tanto que la ciudad encabeza los índices de violencia sexual infantil en el país. Los

responsables son familiares –tío, abuelo o persona cercana al menor– que, en la dinámica del juego, cariño y atención encubren la violencia y obstaculizan la búsqueda de justicia (Martínez, 2019).

El ámbito económico constituye el desafío de mayor complejidad. En Ciudad Juárez existen 300.444 trabajadores del sector manufacturero y más de 28.000 personas que laboran en la informalidad y sin prestaciones –empleadas domésticas, vendedores de comida rápida, meseros y mecánicos–, que enfrentan dificultades para sobrevivir durante la contingencia (González, 2020; Lara, 2020). Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) urgió a las autoridades mexicanas a “prestar apoyo inmediato a los sectores y grupos de población más afectados, en particular a las empresas y los trabajadores de la economía informal” (párr. 2). Ante el dilema de morir por la Covid-19 o morir de hambre se señaló la necesidad de apoyar el empleo y generar acciones complementarias que garanticen el suministro suficiente de alimentos y demás productos de primera necesidad, considerando que las medidas de encierro parcial o confinamiento solo serán efectivas con apoyo directo a trabajadores, en especial a las mujeres. En este escenario se redimensionan los conceptos de necropolítica de Mbembe (2011) y de biopolítica de Foucault (2012), en tanto que los gobiernos de hoy se enfrentan al reto de asegurar el acceso igualitario a la salud y a la educación; quedando en manos de la política asegurar la existencia de las personas o promover la idea del carácter desechable de la vida humana (Bazán y Porta, 2020).

#### *5.2.2. Implementar un plan de aprendizaje en casa*

De forma complementaria se implementó el proyecto Aprende en Casa por TV y en Línea que permitió que los contenidos de los planes de estudio vigentes se desarrollaran en programas de televisión con el fin de compensar la ausencia del alumnado durante el periodo de contingencia (SEP, 2020e). Esta estrategia se basó en dos supuestos: primero, la capacidad de los responsables de familia para acompañar el proceso educativo en casa y, segundo, la disponibilidad de tiempo de los alumnos para el trabajo escolar. Según el INEE (2019a) únicamente el 55,1% de los alumnos de sexto de primaria afirmó que su madre contaba con estudios de secundaria completa o más. En el municipio de Juárez, según datos del 2015, el grado promedio de escolaridad es de 9.65 años y un 7,7% de la población entre 6 a 14 no sabe leer y escribir, dato relevante en tanto en la ciudad el cuidado infantil se desarrolla por los hermanos mayores (IMIP, 2019). Respecto a la disponibilidad de tiempo para el trabajo escolar, una parte de los alumnos se dedica a diversas actividades no-escolares, por ejemplo: el 13% dedica más de tres horas al día a quehaceres del hogar, el 13% participa en el trabajo o negocio familiar y el 9,5% trabaja por cuenta propia o como empleado (INEE, 2019a) lo que limita la posibilidad de cumplir con las tareas escolares.

En esta línea, se consideró generar una estrategia de Educación a Distancia para la recuperación de contenidos de aprendizaje. La medida fue implementada con rapidez por las instituciones de educación superior que ya contaban con herramientas de educación virtual, por ejemplo, a solo unos días la universidad de la ciudad implementó el Programa de Continuidad Académica Virtual (UACJ, 2020), sumándose a las escuelas y universidades de todo el mundo que han cambiado sus clases presenciales a cursos en línea (Gudi y Tiwari, 2020). La experiencia fue menos contundente en la educación media y básica donde los acercamientos a los entornos virtuales han sido limitados, probablemente porque las líneas de acción del gobierno mexicano para el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han centrado en la dotación de recursos dejando

al margen la capacitación de los docentes (INEE, 2019a), por lo que a pesar de los esfuerzos de algunos profesores por ofrecer una docencia digital que, requiere de habilidades específicas distintas a las acuñadas en la presencialidad (Ruiz y Aguirre, 2015), esta consistió en la digitalización de los materiales y el uso improvisado de diversas herramientas en línea, develando una experiencia virtual desorganizada.

Para atender la falta de capacitación simultáneamente se animó al profesorado a participar en los programas de actualización y capacitación –en forma de diplomados, cursos, nanocursos y conferencias– para el uso de las TICCAD ofertados por la SEP, la Fundación Carlos Slim y la Fundación Telefónica referentes a la mediación tecnológica, la gestión de ambientes virtuales, tecnologías para el aprendizaje, innovación educativa, ofimática, Microsoft teams, búsqueda en internet, saberes digitales docentes, entre otros (SEP, 2020c). Si bien, la propuesta formativa se centra en la capacitación técnica para la docencia en entornos virtuales, la emergencia sanitaria invita a reflexionar sobre la fragilidad de la escolarización de los procesos de aprendizaje. Para Bazán y Porta (2020) se requiere de un ejercicio reflexivo acerca de la pedagogía en términos vitales:

*Una mirada sociocultural y crítica del campo pedagógico nos interpela a repensar no sólo el espacio limitado de las aulas y las escuelas, sino a reconfigurar un territorio en el que el mundo opera como pedagogía, salir de opciones metodológicas homogeneizantes y miradas restringidas sobre los procesos de enseñar y aprender. (p. 2)*

### 5.2.3. Aislamiento voluntario preventivo para docentes y personal administrativo

A partir del 24 de marzo, la SEP autorizó el aislamiento voluntario preventivo para el personal docente y administrativo en todos los niveles de enseñanza pública. La medida concernió a más de dos millones de docentes de educación básica a nivel nacional y a 32,988 a nivel estatal (SEP, 2019b). El confinamiento refiere a una experiencia diferenciada según los índices de pobreza en que vive una parte del magisterio mexicano. Para el INEE (2015) los docentes “ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza” (p. 29). En Ciudad Juárez, desde la última década los esfuerzos gubernamentales y de la sociedad civil se han dirigido al combate de la pobreza donde un 26% de las personas se encuentran en esta situación, sobre todo, en las colonias que rodean al centro histórico, el norponiente y el surponiente de la ciudad (Medina, Bass y Fuentes, 2019; Plan Estratégico de Juárez, 2020).

Los docentes, al igual que la población en general, se enfrentan a los efectos de la Covid-19 en la vida cotidiana, como el cierre de escuelas, empresas y lugares públicos, cambios en las rutinas de trabajo y la organización familiar. Para Ornell y otros (2020), además de enfrentarse al miedo a la muerte, el aislamiento conlleva sentimientos de impotencia y abandono, que se suman a las manifestaciones del burnout –fatiga física y mental, dolores de cabeza, insomnio, irritabilidad, frustración, problemas gastrointestinales y cardiacos– presentes en la vida del profesorado en Chihuahua (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

La cuarentena mundial sugiere que, para salvarnos, “debemos permanecer alejados de nuestros semejantes” (Bazán y Porta, 2020, p. 2), por lo que es necesario diseñar políticas públicas “con rostro humano... en aquellas funciones básicas que permiten un mejor vivir, más igualitario, acompañándonos y no a nuestras espaldas, para escuchar y no para hacer oídos sordos, desarrollar la empatía y la antipatía, ampliar derechos y no limitarlos” (p. 2).

## **6. Conclusiones**

El presente trabajo permitió identificar las acciones implementadas por el gobierno federal y respaldadas por los gobiernos estatal y municipal ante la Covid-19. Las 20 medidas de prevención se identificaron como estrategias de salud pública y educación sanitaria en correspondencia a las orientaciones estratégicas propuestas por la OMS (2020a) para contener la propagación del virus. Según Bazán y Porta (2020), la (in)capacidad de los gobiernos para enfrentar a la Covid-19 demuestra que el acceso a la salud y a la educación depende de la lógica del mercado.

En atención a los propósitos del trabajo, cada medida fue analizada en lo particular para situarla en su contexto y conocer los problemas en su ejecución a fin de analizar sus implicaciones pedagógicas, sociales y económicas. En general, las medidas colocan a las escuelas y al profesorado como agentes clave en la prevención del contagio y la contención sanitaria, sin embargo, el cierre de las escuelas reveló no sólo la interrupción del aprendizaje, sino un conjunto de desafíos para las autoridades educativas, el profesorado y las familias en torno a la capacidad de los padres para acompañar la educación en casa, el acceso a las plataformas digitales, la formación docente en el uso de las tecnologías y el cuidado infantil, entre otros.

A pesar de los esfuerzos de los distintos niveles del gobierno y de las propias comunidades escolares, la valoración sobre la pertinencia de las medidas de prevención constituye una tarea pendiente, debido a dos elementos: a) La complejidad del hecho: Para Rodríguez-Morales y otros (2020) la propagación del virus se determina por diversos factores como los niveles de urbanización, número de viajes aéreos y condiciones socioeconómicas de cada población que rebasan las posibilidades de influencia escolar, y; b) La ausencia de mecanismos para la evaluación: Desde la perspectiva de Ornell y otros (2020), en países en desarrollo –entre ellos México–, con marcada disparidad social, bajos niveles de educación y cultura humanitaria cooperativa, se carece de parámetros para estimar el impacto de este fenómeno en la salud o el comportamiento mental de la población. Para Bazán y Porta (2020), la experiencia puede interpretarse como “el desenlace de la narrativa moderna sobre el progreso indefinido y a la vez la contracara asociada a la desigualdad, la pobreza y la necropolítica” (p. 1).

Con todo, se concluye que las condiciones de las escuelas y las características socioeconómicas de las comunidades determinan la experiencia de prevención y confinamiento. Según la información oficial, en las escuelas existen brechas que definen la forma en que estudiantes, docentes y familias viven la Covid-19. A nivel nacional, las comunidades con mayor necesidad tienen mayores dificultades para afrontar la contingencia y resistir el confinamiento, lo que se traduce en desigualdades para el acceso a la educación y la salud. En Ciudad Juárez, se infiere que la población escolar de las colonias de la periferia o de zonas con alta vulnerabilidad social –donde se concentra el 40% de la población–, afrontarán un escenario de mayor adversidad dadas las condiciones de pobreza y rezago en que viven (Medina et al., 2019). En estos espacios, la población infantil entre 5 y 12 años se enfrenta, al menos, a 135 factores que los ponen en riesgo, entre los que se encuentra la falta de acceso a la educación, a la alimentación, al servicio médico, a un espacio de cuidado digno, a espacios seguros, entre otros (López, 2019).

Entre las acciones, sobresalen las dirigidas a la formación docente: por un lado, se ofertó una serie de estrategias de formación para el profesorado en el uso de las tecnologías; por

otro, la política de formación ignoró la necesidad de atender la salud física y mental de los docentes, en especial, porque las medidas reiteran la idea del autocuidado. Desde la posición de Bazán y Porta (2020) promover el autocuidado docente es una forma de humanización de la vida en la que “cuidarse para cuidar nos llama a convertirnos en sujetos, a apostar por la vida en contexto de socialidad” (p. 2).

Siguiendo la recomendación de la OMS (2020b), los documentos considerados en el trabajo coinciden en convertir la experiencia frente a la Covid-19 en una oportunidad de aprendizaje. En la historia reciente, México se ha enfrentado a la aparición del Síndrome Respiratorio Agudo Grave (SRAS), a la influenza aviar H5N1 y a la influenza A, subtipo H1N1 que ameritó en abril del 2009 el “cierre de escuelas y colegios, así como la implementación masiva de medidas de precaución y manejo de la epidemia” (Cortés, 2009, p. 85). La información y el conocimiento acumulado frente a estas enfermedades representa un insumo importante para enfrentar tanto a la Covid-19 como a las contingencias futuras. El peligro radica en empezar de nuevo ante cada emergencia desechando los errores y aciertos de lo realizado en el pasado.

En un marco de equidad, esta información podría servir como referente para diseñar políticas y protocolos de actuación que permitan enfrentar las emergencias sanitarias con eficacia y determinar los recursos y estrategias necesarias para compensar las desigualdades. De acuerdo con la propuesta de Navarro (2008), en el proceso de las políticas públicas, frente a la fase de implementación surge la etapa de evaluación para estimar “la utilidad de los programas de intervención con el fin de producir evidencia empírica... que permita valorar y perfeccionar los programas públicos” (p. 247). Dado que el presente trabajo se centra en la fase inicial de implementación, ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de la pertinencia de las medidas implementadas con el propósito de generar conocimiento que oriente el diseño de acciones correctivas, ajustes y estrategias de seguimiento para enfrentar con mayores elementos la contingencia sanitaria.

Entre las limitaciones puede señalarse la producción simultánea de estudios sobre la Covid-19 y sus consecuencias en la educación y la vida escolar. Las investigaciones sobre el tema están en curso y, hasta ahora, se centran en los efectos que el virus ha dejado en la vida cotidiana. Una de las limitantes refiere a la ausencia de información oficial y estudios sobre las condiciones de trabajo docente, la infraestructura escolar, la experiencia en entornos virtuales de aprendizaje, la vida cotidiana del estudiantado, entre otras que permitan comprender la dinámica educativa de Ciudad Juárez. Frente a la Covid-19, se sugiere la realización de nuevos estudios que: profundicen en las estrategias desarrolladas por los colectivos docentes, las direcciones escolares y las familias para sobrevivir el aislamiento, promover el aprendizaje y atender la educación socioemocional; evalúen las acciones implementadas, sobre todo, aquellas dirigidas a las poblaciones vulnerables que requieren de ajustes razonables; recuperen la experiencia en términos de aprendizaje colectivo e individual, entre otros.

Finalmente, nos sumamos al anhelo de Bazán y Porta (2020):

*La pandemia que intentamos sobrellevar nos llama a la introspección, la aceptación del fin de las promesas de la modernidad, pero también nos interpela en nuestro lugar de humanidad y en el compromiso a tomar para pensar futuros posibles. Son tiempos urgentes, pero óptimos para generar nuevas condiciones que nos permitan potenciar otras narrativas acerca del mundo... Los signos de los tiempos presentes abren lugar al pánico y desensibilización, pero son ante todo un desafío para quienes desde la enseñanza militamos por restituir aquello que nos hace humanos. (p. 4)*

## Referencias

- Barrera, F. (6 de abril de 2020). Aumenta violencia doméstica durante contingencia. *Netnoticias*. <https://netnoticias.mx/de-interes/aumenta-violencia-domestica-durante-contingencia/>.
- Bazán, S. y Porta, L. (2020). *El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de Covid-19*. CIMED.
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I. y Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: Rapid evidence review. *Eurosurveillance*, 25(13), 21-30. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.13.2000188>
- Córdova, G. (2018). Acción pública local: Una alternativa para dotar de agua potable a las colonias de la periferia de Ciudad Juárez, Chihuahua. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 33(2), 505-534. <https://doi.org/10.24201/edu.v33i2.1730>
- Cortés, J. A. (2009). Pandemia de influenza A por nuevo virus H1N1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 57(2), 85-88.
- Donjuan, E. y Cruz, J. E. (2019). *Así estamos Juárez en internet y redes sociales*. <http://planjuarez.org/wp-content/uploads/2018/12/aejinternet.pdf>.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del collège de France (1978-1979)*. Ediciones Akal.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2020a). *Está en Juárez el primer caso de Covid-19 confirmado en Chihuahua*. <http://www.chihuahua.gob.mx/contenidos/esta-en-juarez-primer-caso-de-Covid-19-confirmado-en-chihuahua>
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2020b). *Supervisa subsecretaría de educación zona norte aplicación de filtros sanitarios en escuelas*. <http://www.cambio.gob.mx/spip.php?article14794>
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2020c). *Atiende secretaría de educación medidas preventivas en escuelas para evitar coronavirus*. <http://www.cambio.gob.mx/spip.php?article14721>
- González, I. (7 de Abril de 2020). Más maquilas en paro; ya suman 100. *El Diario*. <https://diario.mx/economia/mas-maquilas-en-paro-ya-suman-100-20200407-1649208.html>.
- Gudi, S. K. y Tiwari, K. K. (2020). Preparedness and lessons learned from the novel coronavirus disease. *International Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 11(2), 108-112. <https://doi.org/10.34172/ijoem.2020.1977>
- Guerra, A. (21 de febrero de 2020). Logra estado entrega de 80 millones de desayunos escolares. *El Heraldo de Juárez*. <https://www.elheraldodejuarez.com.mx/local/logra-estado-entrega-de-80-millones-de-desayunos-escolares-4870381.html>
- Gutiérrez, A. (28 de agosto de 1999). La generación de la maquila abandonó a sus hijos Ciudad Juárez: Las mujeres, del hogar a la línea de ensamblaje. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/181324/la-generacion-de-la-maquila-abandono-a-sus-hijos-ciudad-juarez>.
- IMIP. (2019). *Radiografía socioeconómica del municipio de Juárez 2018, así comenzó 2019*. <https://www.imip.org.mx/descargas/Radiografia2019.pdf>.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- INEE. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. INEE.
- INEE. (2019a). *Panorama educativo de México. Educación básica y media superior*. INEE.



- INEE. (2019b). *Personal y organización escolar de la escuela primaria mexicana*. INEE.
- Jarquín, M. (29 de marzo de 2020). La nueva escuela mexicana en tiempos de pandemia. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/03/29/opinion/015a1pol>
- Lara, E. (09 de abril de 2020). Pronostican desbandada hacia la informalidad. *El Diario*. <https://diario.mx/economia/pronostican-desbandada--hacia-la-informalidad-20200408-1649860.html>.
- López, M. A. (2019). *Menores del poniente viven en pobreza, abandono y con miedo a la violencia*. <https://yociudadano.com.mx/noticias/menores-del-poniente-viven-en-pobreza-abandono-y-con-miedo-a-la-violencia/>
- Martínez, H. (26 de noviembre de 2019). Encabeza Juárez en violencia sexual infantil. *El Diario*. <https://diario.mx/juarez/encabeza-juarez-en-violencia-sexual-infantil-20191125-1592002.html>.
- Mbembe, J. A. (2011). *Necropolítica*. Editorial Melusina.
- Medina, P. C., Bass, S. y Fuentes, C. M. (2019). La vulnerabilidad social en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Herramientas para el diseño de una política social. *Revista INVI*, 34(95), 197-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582019000100197>
- Navarro, C. (2008). El estudio de las políticas públicas. *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 17, 231-255.
- OMS. (2020a). *Declaración sobre la segunda reunión del comité de emergencias del reglamento sanitario internacional acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. [https://www.who.int/es/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- OMS. (2020b). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (Covid-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- OMS. (2020c). *Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-Covid-19---11-march-2020>
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O. y Kessler, F. H. (2020). Pandemic fear and Covid-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 8. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Plan Estratégico de Juárez. (2020). *Informe. Pobreza en Juárez 2020*. <https://planjuarez.org/documentos/informe-pobreza-en-juarez-2020/>
- Rodríguez, J. A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docente. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, 45-68.
- Rodríguez-Morales, A. J., Sánchez-Duque, J. A., Hernández, S., Pérez-Díaz, C. E., Villamil-Gómez, W. E., Méndez, C. A., . . . Escalera-Antezana, J. P. (2020). Preparación y control de la enfermedad por coronavirus 2019 (Covid-19) en América Latina. *Acta Médica Peruana*, 37(1), 3-7. <https://doi.org/10.35663/amp.2020.371.909>
- Ruiz, M. y Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-69.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- Schmelkes, S. (31 de Marzo de 2020). Clases digitales marcarán una brecha de aprendizaje. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/03/31/clases-digitales-marcaran-una-brecha-de-aprendizaje-schmelkes-5346.html>
- SEP. (2019a). *Calendario escolar 2019-2020*.  
<https://www.gob.mx/sep?tab=Calendario%20escolar%202019-2020>
- SEP. (2019b). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*.  
<https://www.planeacion.sep.gob.mx/>
- SEP. (2020a). *Lineamientos para prevenir enfermedades respiratorias (Covid-19) en el entorno escolar*.  
<https://drive.google.com/file/d/1Vkf4Zvvgf1UYAfN6xW-GgsE2mgncFswD1/view>
- SEP. (2020b). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por Covid-19*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-Covid-19?idiom=es>
- SEP. (2020c). *Aprende en casa por TV y en línea. Capacitación para maestras y maestros del Sistema educativo nacional en competencias digitales*.  
<http://formacionycapacitaciondigitales.televisioneducativa.gob.mx/>
- SEP. (2020d). *Boletín No. 72 de acuerdo con la secretaria de salud, la SEP instrumenta las medidas preventivas por Covid-19*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-72-de-acuerdo-con-la-secretaria-de-salud-la-sep-instrumenta-las-medidas-preventivas-por-Covid-19>
- SEP. (20 de marzo de 2020e). *Boletín No. 75 transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por Covid-19*.  
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-Covid-19?idiom=es>
- SEP. (23 de marzo de 2020f). *Boletín No. 76 convoca SEP a participar en educación a distancia durante receso escolar*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-76-convoca-sep-a-participar-en-educacion-a-distancia-durante-receso-escolar?idiom=es>
- SEP. (28 de marzo de 2020g). *Boletín No. 82 Lanza SEP programa de capacitación en competencias digitales para docentes del sistema educativo nacional*.  
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-82-lanza-sep-programa-de-capacitacion-en-competencias-digitales-para-docentes-del-sistema-educativo-nacional?idiom=es>
- SEP. (2020h). *Guía de trabajo consejo técnico escolar. sesión extraordinaria. preescolar, primaria y secundaria*.  
[http://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos\\_tecnicos\\_escolares/default/pub?id=1047&nomactividad=Sesi%C3%B3n+Extraordinaria+](http://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares/default/pub?id=1047&nomactividad=Sesi%C3%B3n+Extraordinaria+)
- SEP. (2020i). *Propuestas de actividades para reforzar los aprendizajes esperados durante el aislamiento preventivo (preescolar, primaria y secundaria). Acompañamiento de las familias a los estudiantes*. SEP.
- Secretaría de Salud. (31 de marzo de 2020). *Consejo de salubridad general declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus Covid-19*. <https://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-Covid-19-239301>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2020). *Crea UACJ el Programa de continuidad académica virtual*. <https://comunica.uacj.mx/18-03-2020/9719>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

## **Breve CV de los autores**

### **Evangelina Cervantes Holguín**

Profesora del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y Coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo, Licenciada en Derecho y Licenciada en Educación Preescolar. Su trayectoria en investigación se centra en el trabajo y formación docente, política educativa y didácticas especializadas. Es autora de diversos libros, capítulos y artículos científicos relacionados con el área. Responsable de diferentes proyectos de investigación a nivel local y estatal. Actualmente es miembro del Cuerpo Académico de Estudios de Educación y Ciencias Sociales. Coordinadora del Centro de Investigación Educativa de la UACJ. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>. Email: [evangelina.cervantes@uacj.mx](mailto:evangelina.cervantes@uacj.mx)

### **Pavel Roel Gutiérrez Sandoval**

Profesor-Investigador adscrito al Programa de Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en la División Multidisciplinaria de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, México. Doctor en Educación, Maestro en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas y Licenciado en Economía. Autor de libros, capítulos y artículos científicos acerca de la política educativa, el género y las artes. Investigador en diferentes proyectos a nivel local y estatal. Actualmente es miembro del Cuerpo Académico de Estudios de Educación y Ciencias Sociales. Responsable de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical. Coordinador de Diplomado de Especialización en Educación Musical Aplicada de la UACJ. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-1549>. Email: [pavel.gutierrez@uacj.mx](mailto:pavel.gutierrez@uacj.mx)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina

### Educational Segregation in Times of Pandemic: Balance of Initial Actions during Social Isolation by Covid-19 in Argentina

Marisa Álvarez \*  
Natalia Gardyn  
Alberto Iardelevsky  
Gabriel Rebello

Universidad de Buenos Aires, Argentina

La Argentina ha implementado medidas de aislamiento social obligatorio inicialmente previsto para un período de quince días y luego prorrogado, recién iniciado el año escolar. Este artículo brinda una aproximación a las estrategias de gestión que se desarrollaron ante el contexto de aislamiento obligatorio, un análisis de los primeros instrumentos normativos, su relación con el desarrollo curricular, y sus efectos en términos de segregación educativa. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, utilizando un método cualitativo, a partir de análisis documental y entrevistas a protagonistas del sistema educativo que debieron implementar las políticas en dicho contexto. La preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de las condiciones reales de la población, las decisiones vertiginosas de los niveles de gobierno centrales combinado con la heterogeneidad de las resoluciones a nivel institucional y a nivel de grupo escolar evidencian aspectos de profundización de la segmentación educativa.

**Descriptor:** Derecho a la educación; Segregación escolar; Administración de la educación; Plan de estudio; Aprendizaje en línea.

Within a few days after the beginning of the school year, Argentina has implemented mandatory isolation measures that were initially announced for a period of fifteen days and then extended. This paper approaches the management strategies developed in under mandatory isolation, an analysis of the initial regulations related to curricular development, and its effects in terms of educational segregation. This paper consists in an exploratory and descriptive study which uses qualitative methods, based on documentary analysis and interviews with actors in the educational system who had to carry out policies in such circumstances. Pre-existence of gaps in the access to digital resources, invisibility of real living conditions, dizzying decisions at central government levels combined with the heterogeneity of solutions at the institutional level and at the school group level shows aspects of a deepening in the educational segregation.

**Keywords:** Rights to education; School segregation; Educational administration; School curriculum; Online learning.

---

\*Contacto: [malvarez@untref.edu.ar](mailto:malvarez@untref.edu.ar)

## 1. Introducción

América Latina es la región más desigual del planeta (Kliksberg, 2005), situación que se manifiesta en todas las facetas de la vida cotidiana. La Argentina tuvo una experiencia de progreso económico y social a mediados del siglo pasado, pero hoy en día no sólo no ha crecido económicamente, sino que además muestra signos de una sociedad fragmentada y con una fuerte desigualdad (Bonfiglio, Veram y Salvia, 2019; Kessler, 2014), que se evidencia en un coeficiente de Gini cercano al 0,5.

Esta desigualdad se posicionó como un problema central de las políticas públicas. En los últimos años, resultado de un relevante movimiento de ampliación de derechos educativos, se logró un importante aumento de la cobertura, en particular, en el nivel medio (al 2014, la tasa neta de escolarización de la educación secundaria alcanzaba el 86,63, siendo de 81,44 en 2000<sup>1</sup>). No obstante, los resultados educativos –medidos con distintos instrumentos y metodologías– muestran la gran disparidad en los indicadores, en particular cuando se analiza por nivel socioeconómico de la población. Por ejemplo, en el último operativo PISA<sup>2</sup>, que mostró un rendimiento mediocre, lo más preocupante fue la alta dispersión en los resultados. Asimismo, las estadísticas educativas del Ministerio de Educación de la Nación dan cuenta de la gran diferenciación en el rendimiento de acuerdo al estrato social de pertenencia.

En este marco, un evento sanitario, mundial e inesperado, ha desencadenado, la interrupción forzosa del dictado de clases presenciales y un conjunto de acciones dispuestas por las autoridades nacionales, provinciales e institucionales para el mantenimiento de cierto orden de continuidad, en el que se recurrió en primer término al uso de tecnologías para sustituir la presencialidad. Este documento hace un análisis de las primeras intervenciones y los efectos que estas acciones pudieran generar sobre la segmentación educativa ya existente.

## 2. Antecedentes conceptuales

En Argentina existe una copiosa investigación en relación con el tema de fragmentación y segmentación educativa. Los primeros trabajos sobre segmentación social del sistema educativo se remontan a 1983 (Braslavsky, 1985) y luego a los trabajos de Kessler (2002, 2014), Tiramonti (2004), Gasparini y otros (2011), Krüger (2013, 2019), etc. En general, estos trabajos abordan el tema de la segmentación educativa desde una perspectiva sociológica, entendida como “la distribución desigual de los estudiantes en los centros educativos según sus características personales o sociales” (Murillo, 2016, p. 35), dando cuenta de los circuitos diferenciales de acceso y calidad educativa según nivel socioeconómico. Estos estudios, en general, muestran –con suficiente evidencia empírica– la importante distancia de acceso a la educación de calidad según sector social de pertenencia. No sólo dan cuenta de este acceso diferencial, sino también de los circuitos y recorridos diferenciales que realizan los estudiantes en sus trayectorias educativas.

---

<sup>1</sup> Siteal, en <https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores>, en base a la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC-Argentina.

<sup>2</sup> Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los estudiantes de 15 años en matemáticas, ciencia y lectura.

Murillo y Martínez-Garrido (2017) abordan dos tipos de segregación escolar: la segregación por nivel socio-económico y la segregación cultural. En el contexto de aislamiento social, ambos se evidencian tanto en las condiciones de partida de las escuelas (de los docentes y de los alumnos) para desarrollar una estrategia alternativa a la presencialidad, como en las posibilidades simbólicas de incluirse en las propuestas escolares relacionadas con el capital cultural familiar.

Esta segregación escolar por nivel socio-económico (donde los estratos sociales se concentran en instituciones distintas) y por la distribución de bienes materiales y culturales que se ven atravesados por la misma situación de injusticia y desigualdad, remiten a lo que la literatura especializada enuncia como desigualdad de acceso, dado que los alumnos no están recibiendo propuestas educativas similares ni en calidad ni en volumen. Se trata sólo de igualdad legal y formal (Marchesi, 2000). Como expresan Valenzuela, Bellei y Ríos (2014), en general, la evidencia respalda que la segregación escolar socioeconómica es una característica relevante de los sistemas educativos y que, en consecuencia, las políticas del sector pueden discutir en términos de su contribución potencial para su aumento o disminución.

La segregación escolar por nivel socioeconómico se manifiesta en la pérdida de la escuela como espacio de intercambio de capital social y formación de redes heterogéneas. En este sentido, se amplía la brecha de desigualdad. Así, puede afirmarse que la segregación escolar también manifiesta la injusticia social por las condiciones desfavorables de inclusión y no tanto por la exclusión. (Sen y Kliksberg, 2007). El acceso a la escuela en condiciones desfavorables impide participar integralmente de experiencias de escolaridad marcadas por el distanciamiento social. Desde esta perspectiva y dentro del contexto de análisis puede afirmarse que las herramientas digitales que se promueven se basan en una lógica individual y técnica. Esta situación crea un obstáculo que impide sustituir las experiencias colectivas que la escuela tradicional promueve. Como afirma Meirieu (2020) “cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consumen software en lugar de compartir conocimientos”. Por lo cual, frente a la situación de aislamiento social, sumado a la falta de acceso a la tecnología, se profundiza la desigualdad entre sectores y aumentan las barreras para la integración educativa.

El contexto de aislamiento social exige definiciones de política curricular. El currículum puede trascender, siguiendo a Angulo (1994), al currículum oficial, de modo ser analizado como una realidad interactiva, es decir la forma concreta en que se realiza en las aulas. En este sentido, amerita la explicitación de un currículum básico esencial que otorgue nitidez a aquellos contenidos irrenunciables constituyéndose en un referente para la gestión curricular escolar. La situación impone interrogantes en el campo curricular vinculados a la preocupación por la selección cultural que es propia del establecimiento de un currículum común: ¿Esta selección satisface las necesidades, valoraciones y utilidades de los diferentes grupos sociales? ¿Lo común invisibiliza la diferencia cuando la experiencia escolar en el aislamiento se presenta como una colección de ejercitaciones para su resolución? ¿Cómo se resuelve la tensión entre lo común y lo diverso en un contexto de emergencia cuando en el Estado se concentran los esfuerzos para garantizar el acceso a propuestas educativas que impiden la interrupción de una cotidianeidad en la que el aprendizaje cuenta con un espacio y tiempo determinado?

Pero como hemos mencionado, no es el único nivel de realización del currículum. Es cierto que, en esta situación, éste se caracterizaría por sus limitaciones, tanto en relación con el

control de la enseñanza a cargo de los docentes, como por la restricción de las interacciones entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Esto se profundiza, dado que una de las consecuencias que impone el aislamiento es la reducción de los márgenes de decisiones institucionales y de docentes. ¿Cuáles son las posibilidades de las escuelas y los docentes de programar su enseñanza cuando estos no disponen ni de los dispositivos ni de los materiales habituales del aula? Como fue señalado en las respuestas relevadas. Es aquí donde las diferencias sociales, económicas y culturales se tornan en puentes o barreras en relación con la accesibilidad y el derecho a la educación. Este es el foco de atención donde debiera asentarse el debate teórico acerca del campo curricular y también el de la política y administración del currículum, en una situación de la gravedad como la actual.

En este sentido, es importante comprender la importancia del contenido curricular, no como enunciación temática, sino como práctica cultural de significación. El curriculum encuentra su sentido en las actividades de enseñanza, fundamentalmente en las interacciones entre docentes y estudiantes preocupados por los aprendizajes. Esto se expresa en la organización de las normas que los regulan, en los tipos de agrupamientos y en las intervenciones docentes. En la actividad presencial, el espacio de participación se encuentra atravesado por la inmediatez de la acción que es constitutiva de la naturaleza del aula. Ahora bien, en las propuestas a distancia existe una pérdida o transmutación de los espacios de interacción que deben ser considerados por quienes administran las propuestas de enseñanza. Esa pérdida se torna más profunda cuando los estudiantes destinatarios no cuentan con los recursos suficientes para desplegar todas sus potencialidades, inquietudes, dudas y formas de resolución adoptadas. La segregación en su forma cultural aumenta en su dimensión.

### ***2.1. Educación y emergencia sanitaria***

La emergencia sanitaria requirió de estrategias para hacer frente a una situación inédita. En el sector educación, la interrupción de las formas de cotidianidad escolar se constituyó en una medida inevitable y las administraciones educativas debieron recurrir a distintas estrategias para dar continuidad al período lectivo. Las opciones desplegadas por las distintas instancias del gobierno para paliar el aislamiento, y asegurar la comunicación entre los diversos actores institucionales, estuvieron basadas en las tecnologías informáticas y de comunicación.

Previo a la pandemia, algunos autores ya anticipaban nuevos escenarios para los sistemas educativos, en el cual la tecnología se constituiría en la llave maestra para resolver el tema de la educación, incluso en su versión más extrema con prescindencia de los docentes y de las estructuras organizacionales escolares tal como las conocemos. Es decir, aventuraron un escenario sin su soporte material espacial. Definían a la escuela como una tecnología vieja que debiera ser reemplazada por otra nueva (Cobo, 2016; Piscitelli, 2009). Esta línea de pensamiento aboga por un sistema de enseñanza por computadoras, ya que con desarrollos de inteligencia artificial las computadoras podrían evaluar el rendimiento escolar, aún en asignaturas complejas. Sin embargo, como señalan Sunkel, Trucco y Espejo (2014), los obstáculos para el uso de las TIC en las escuelas no se refieren solamente al aspecto de la tecnología, sino que comprenden además del acceso, el uso de los recursos para la enseñanza y la incorporación a la gestión de las escuelas.

Por lo tanto, no puede obviarse la referencia a la presencia de la tecnología de la información en la escuela como el resultado de las nuevas políticas educativas. Esta incorporación es productora de tensión entre lo que se denomina escuela digital –como un



nuevo paradigma que se propone a partir del desarrollo tecnológico (un encantamiento digital)– y la escuela digitalizada como la respuesta que pueden articular algunas escuelas en la que se hacen presente la burocratización, la normativación, el uso tradicional de los nuevos medios y una tecnificación por encima de la pedagogía. Especialistas de Argentina como Mariana Maggio (2012, 2019), Teresa Lugo (2016) y Andrea Brito (2015), entre otros, han propuesto un análisis más complejo, en términos socioeducativos, respecto de la utilización de las tecnologías en educación al considerar las ventajas que puede traer su aprovechamiento para mejorar sustantivamente la educación. Sin embargo, advierten sobre el reconocimiento del contexto de aplicación de las tecnologías y fundamentalmente, de los sujetos.

Un antecedente importante en nuestro país fue el Programa Conectar Igualdad, lanzado en 2010<sup>3</sup> bajo el modelo 1 a 1 (una computadora por alumno), que consistió en la entrega de netbooks a alumnos y docentes de escuelas de gestión estatal del nivel secundario y a alumnos de la modalidad de educación especial y de institutos de formación docente entre el 2011 y el 2014 (Marés Serra, 2012).

## ***2.2. Planteo del problema***

La emergencia de una crisis global como la actual plantea las preguntas: ¿Están las escuelas adecuadamente preparadas para enfrentar esta crisis? ¿Existen adecuados mecanismos para continuar con la tarea pedagógica de manera no presencial siendo que parten de condiciones desiguales? ¿Qué atención especial requieren los contextos vulnerables? ¿Cómo abordan los docentes estos nuevos requerimientos?, ¿Qué efectos tiene sobre la segregación escolar?

El objetivo de este trabajo es hacer una primera aproximación, que comprende los días previos al aislamiento y la primera etapa de quince días, prestando particular atención a las estrategias de gestión que desarrollaron tanto autoridades como establecimientos frente al contexto de cuarentena obligatoria, y sus posibles efectos en términos de segregación educativa.

## **3. Metodología**

El estudio que se presenta es de carácter exploratorio y descriptivo, que pretende una primera sistematización de las acciones desarrolladas por autoridades e instituciones, a partir de fuentes primarias y secundarias. Se puede definir en términos generales al caso, siguiendo la formulación de Neiman y Quaranta (2006), como el recorte empírico de un hecho, proceso, grupo o institución social de una realidad social más amplia, en función de la comprensión de un tema o problema de investigación.

En este trabajo se realizó un recorte temporal (las acciones llevadas a cabo desde los niveles centrales y desde el grupo de escuelas seleccionadas en los días inmediatamente previos al decreto de aislamiento obligatorio y en los primeros quince días) y espacial

---

<sup>3</sup> De acuerdo al Informe presentado por el Ministerio de Educación “Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina”, se proyectó entregar en el marco del Programa Conectar Igualdad 3.600.000 netbook con el objetivo de “llegar a una sociedad alfabetizada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con la posibilidad de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social o económico, ni de densidad poblacional, alcanzando las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas”. De acuerdo a este informe, algunos gobiernos provinciales (como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, San Luis, Buenos Aires) también implementaron políticas de provisión de equipos en el nivel primario.

(escuelas pertenecientes al área metropolitana de Buenos Aires), seleccionando dentro de dicho universo instituciones del sector público y privado y que atiendan a grupos de clase baja, media y alta. Los criterios con que fueron seleccionadas las escuelas, fue por localización y características de población que atienden, así como también por el tipo de gestión, estatal o privada. La selección de escuelas fue intencional.

Se seleccionaron tres escuelas públicas y cuatro privadas de diferentes características. De las tres primeras, dos están localizadas en villas de emergencia y su población es de clase baja; la tercera atiende a alumnos de familias de clase media y se encuentra en un barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Las cuatro escuelas privadas son: una perteneciente a una comunidad religiosa localizada en un barrio del centro geográfico de la CABA. Atiende una población de clase media y media alta. Otra cuya población es de clase alta, ubicada en un barrio acomodado de la CABA, las otras dos instituciones, localizadas en el primer cordón del conurbano de la provincia de Buenos Aires, atienden población de clase media y media baja. Los criterios de selección de las instituciones incluyeron: la ubicación, tipo de gestión y población que atiende.

El estudio comprendió en primer término el análisis de documentación con el objetivo de analizar el devenir de las acciones de política y su correspondiente concretización. Al respecto se consideraron los Decretos presidenciales, las Resoluciones del Ministerio Nacional, y Resoluciones del Ministerio de Educación y Comunicados de autoridades nacionales y de la CABA referidas al tema, entre el 3 y el 31 de marzo de 2020.

El trabajo de campo se completó con entrevistas a docentes y directivos, en tanto protagonistas de la implementación de las políticas educativas de las jurisdicciones. A tales efectos, se construyó un cuestionario que les fue aplicado para abordar los siguientes temas: características de las escuelas, acciones tomadas, disponibilidad de tecnología y su mediación y rol de directivos y de la administración del sistema educativo.

## 4. Resultados

### 4.1. Una breve cronología

El 3 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud de la Nación reportó el primer caso positivo de coronavirus en Argentina, ese mismo día, de acuerdo al calendario escolar, se daba inicio el Ciclo Lectivo 2020 en prácticamente todas las escuelas del país. Tres días después el Ministerio de Educación de la Nación emitió la Resolución Nro. 82-MEN/2020, con un protocolo para suspensión de clases en aulas o escuela que presenten enfermos confirmados, basado en la hipótesis de viajeros llegados de países con presencia del virus.

A tan solo dos semanas del inicio, el 15 de marzo, el presidente de la Nación anunció la suspensión de clases en todo el país<sup>4</sup>. El Ministerio de Educación estableció que,

*durante el plazo que dure la suspensión de asistencia de estudiantes, el personal docente, no docente y directivo concurrirá normalmente a los efectos de mantener el desarrollo habitual de las actividades administrativas, la coordinación de los servicios*

---

<sup>4</sup> Res. 108/2020. Durante esas dos semanas, cada escuela fue aplicando las medidas sugeridas por el Ministerio de Salud a través de comunicados del Ministerio de Educación. Mediante Resolución Ministerial N° 82/2020 se recomendaron las medidas preventivas a aplicar al 6 de marzo pasado, y asimismo por Resolución 103/2020 se estableció un protocolo a aplicar ante la aparición de diferentes situaciones en el ámbito educativo en general.

*sociales y las actividades pedagógicas que se programen para el presente período de excepcionalidad.*

Como así también,

*asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, que estarán disponibles para su implementación durante este período mediante distintos soportes, a los efectos de acompañar la vinculación entre los equipos docentes, estudiantes, familias y comunidades.*

En forma concurrente se creó, mediante Resolución del Ministerio de Educación N° 106/2020, el Programa “Seguimos Educando”, fundamentado en que “el rol de la escuela resulta irremplazable, pero entendiendo que, en este excepcional contexto, resulta necesario llevar adelante para hacer efectivo el derecho a la educación, un programa que facilite el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se supere la emergencia”.

Los objetivos del Programa Seguimos Educando son: a) colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza; b) asegurar la distribución de los recursos y/o materiales; c) Elaborar materiales y recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; y d) Elaborar y difundir materiales y recursos culturales para el uso familiar y comunitario.

Entre las acciones definidas en el marco del Programa, se realizó la puesta en línea de una plataforma ([seguimoseducando.gob.ar](http://seguimoseducando.gob.ar)) que incluye recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea.

El Programa también previó la producción y emisión de la programación audiovisual a través de seis señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública.<sup>5</sup> En el Portal [www.educ.ar](http://www.educ.ar) se pusieron a disposición recursos educativos, secuencias didácticas y propuestas formativas. El Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación, organizó cursos para que los docentes aprendan a usar herramientas digitales. Para las comunidades educativas sin acceso a internet (en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social) se previó la producción y distribución de material impreso.

El lunes 16 de marzo, primer día de suspensión de clases, los docentes tuvieron que asistir a las escuelas, donde se realizaron reuniones con los directivos para elaborar estrategias en función del contexto comunitario. En las escuelas públicas, se implementaron turnos de guardia para atender los comedores escolares.

Frente a las dificultades para sostener la continuidad de las actividades de enseñanza, y en particular, la comunicación con los estudiantes, el Ministerio de Educación fue elaborando acciones complementarias a las planificadas para fortalecer la vinculación: recomendaciones para docentes, convocatoria a los Centros de Estudiantes para integrar la comisión consultiva<sup>6</sup> del Programa Seguimos Educando, incorporación de la radio como

---

<sup>5</sup> Las seis señales son: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Está estructurada en dos bandas horarias de dos horas, destinadas una al nivel primario y otro al medio.

<sup>6</sup> El artículo 5° de la Resolución del Ministerio de Educación que crea el Programa Seguimos Educando establece que la Comisión Consultiva del Programa está conformada por: Ministro de Educación (quien la preside) a. DOS (2)

estrategia para hacer llegar contenidos educativos a los hogares que presentan limitaciones de acceso a puntos de conectividad.

En el caso del Gobierno de la CABA, el Ministerio de Educación, recién el 26 de marzo elaboró un documento de Lineamientos para Supervisiones Escolares y Equipos de Conducción durante el período de suspensión de clases presenciales. Los lineamientos se centraron en: 1) Gestión escolar en un esquema de guardia, 2) Comunicación con las familias, 3) Continuidad pedagógica. Asimismo, se ofrecieron recursos complementarios a aquellos que las escuelas ya estaban utilizando: a través de la Plataforma Mi Escuela, organización de Aulas Virtuales que permitan gestionar actividades relacionadas con la formación académica no presencial (que a esa fecha no estaban disponibles) y la Plataforma de Inglés adaptativa: a través del portal.bue.edu.ar.

El gobierno nacional mantuvo una estrategia comunicacional centrada en los máximos niveles, con comunicados del Presidente a la población (algunos en cadena nacional) y del Ministro de Educación. Ese mismo 26 de marzo, el presidente respondió en una entrevista televisiva que no era urgente el reinicio de clases, medida que guarda relación con las recomendaciones médicas de retomar paulatinamente las actividades post cuarentena. Y el 30 de marzo en reunión virtual con la comisión de educación de la Cámara de Diputados, el ministro de Educación manifestó que no había fecha para el reinicio de las clases, así como que esta vuelta podría darse de forma escalonada según las condiciones de cada provincia, así como que es posible la articulación del ciclo lectivo de este año con el del 2021.

#### ***4.2. La urgencia del devenir y el planeamiento de las acciones***

Frente a este estado de situación, con las primeras decisiones tomadas y las acciones puestas en marcha, se generaron debates y discusiones respecto de la mejor forma de dar continuidad al ciclo educativo, considerando el nivel de desarrollo de los sistemas de enseñanza por computadoras en el país. La situación de emergencia es claramente una excepcionalidad. En temas de planificación, nos podemos preguntar acerca de cuán preparados estamos para situaciones de crisis. Ante la emergencia, se priorizan ciertas decisiones críticas, que no pueden demorarse, incluyendo la implementación de acciones y uso de recursos para darles respuestas.

Nuestros entrevistados dieron cuenta de esta urgencia y el desvío de las acciones de desarrollo educativo, frente a las necesidades materiales concretas, como es la entrega de viandas alimentarias. Las primeras resoluciones establecían suspensión de clases con apertura de los comedores. La prioridad fue asegurar las necesidades básicas.

*El tema de las viandas es otra movida...garantizar alimento a las familias...Las viandas, un desastre. Los camiones llegan tarde, el primer día hubo la mitad de las raciones, entonces las familias fueron y se quedaron sin comida...todo muy difícil. (E1: Maestra 1er.grado, escuela pública, localización villa de emergencia, clase social baja, CABA)*

Esta es una primera situación de profundización de la segmentación educativa: Aquellas instituciones que atienden población vulnerable, la prioridad está puesta en asegurar la

---

funcionarios/as del ministerio de educación con jerarquía no inferior a Subsecretaria/o; b. La Secretaria General y CINCO (5) representantes del consejo federal de educación, uno por cada región; c. un/a (1) representante de educ.ar sociedad del estado. d. UN/A (1) representante por cada una de las siguientes entidades sindicales: CTERA, UDA, CEA, SADOP y AMET.

alimentación de los estudiantes. La organización institucional escolar estuvo puesta en la necesidad de resolver cuestiones de gestión administrativa sobre los alimentos antes que el plan de desarrollo curricular. Se evidencia los efectos de la segregación por nivel socio-económico sobre la segregación cultural. Es decir, la situación descrita da cuenta de una doble segregación.

Uno de los aspectos que surgieron más relevantes ha sido la respuesta individual de los docentes ante la crisis y el cambio en las prioridades, en particular en las escuelas de sectores populares. La importancia no está en los contenidos, en el desarrollo del currículum, sino en la necesidad de mantener activo el vínculo. Notamos que ésta no es una prioridad en las escuelas que atienden a población de clases medias y altas. Como lo señalan algunos de nuestros entrevistados.

*Garantizar alimento a las familias y alguna proximidad con la escuela es la tarea....que no se debilite el lazo con los aprendizajes y con los vínculos escolares. (E1)*

*Nos bajaron medidas de carácter pedagógico: sobre todo mantener el contacto con las familias y revisar las tareas de los chicos, en especial para los que tienen mayores dificultades. Se pide no mandar tareas para toda la semana, sino todos los días, pero sobre todo mantener el contacto con las familias. (E2: vicedirector, escuela gestión pública clase media, CABA)*

La inclusión es un tema central de la agenda política educativa, y uno de los principales problemas de exclusión es asegurar la continuidad pedagógica. Por ello, resultan significativos los testimonios de los entrevistados: más que contenidos o desarrollo de ejercicios, es fundamental la contención de la red, la trama que se puede establecer entre las escuelas y la comunidad educativa, evitar el abandono, que se verifica en los estudiantes de los sectores populares. Pero este primer paso, no garantiza la inclusión, y se corre el riesgo de invisibilizar la segregación.

Respecto de la existencia de un plan de contingencia para abordar esta crisis, el Vicedirector una escuela de la zona sur de CABA comentaba:

*El único procedimiento de crisis que se hace en las escuelas es de evacuación en caso de desastre, pero no hay un procedimiento bajo las circunstancias que estamos viviendo. (E2)*

Esta situación pone en evidencia que las respuestas que se adoptan muchas veces adolecen de anticipación. La acción es lo que prevalece, en los distintos niveles, quizás sin una previsión o instrucciones precisas en base a una planificación u orientación, que tenga en cuenta un horizonte temporal que supere la inmediatez.

Los testimonios dan cuenta de situaciones diferenciales en cuanto al rol que deben asumir los docentes. Algunos han señalado la prioridad en la construcción del vínculo, de la trama que fortalezca la relación entre el establecimiento y la comunidad educativa. En otros casos, la orientación llevó a buscar alternativas de comunicación y producción y distribución de materiales, impresos o en forma virtual.

Desde los niveles centrales, se ponen en marcha un conjunto de acciones, muchas de ellas vinculadas con la producción de recursos pedagógicos diseñados desde una perspectiva propia de sectores medios urbanos con disponibilidad de recursos tecnológicos.

Respecto de la anticipación de la crisis, cuando ya llevaba más de dos meses del brote en China, el Ministerio había comenzado a evaluar la posibilidad de suspensión de las clases. Según sus expresiones:

*Por indicación del presidente, a comienzos de marzo se comenzó a trabajar en una estrategia pedagógica por si había que suspender las clases. Por eso, al momento en que el Presidente anunció la suspensión de clases pudimos presentar el Portal Seguimos Educando, de navegabilidad gratuita, por el compromiso de las empresas de telefonía celular y también lanzar dos programas de televisión en la TV Pública, Educar y Paka Paka de 9 a 11 y de 14 a 16 para educación inicial, primaria y secundario que empezó el mismo día en que se suspendieron las clases. Se registraron 1.400.000 visitas únicas, casi el 70% por el celular, que habla de un proceso de democratización de acceso. (Ministro de Educación de la Nación)*

Como advirtió Paul Virilio (1997), ante la urgencia, la velocidad reemplaza a la comunicación. Y es en este reemplazo que se pierden de vista las diferencias.

Una docente de escuela de población vulnerable en CABA, comentaba:

*En el sistema educativo las cosas, en general, se hacen cuando "bajan" circulares desde la dirección de primaria/ministerio. Las conducciones como están con mil cosas accionan cuando vienen los pedidos formales desde arriba. Todo esto fue muy rápido. Otra cosa, es lo que sucede con los docentes...muchos pudimos armar cuadernillos, otros entregaron libros con alguna propuesta. Todo esto se resolvió el lunes cuando la suspensión de clases había sido un hecho. Todo fue muy rápido. Hay docentes que pudieron armar grupo de wup, otros no. En algunas escuelas hay blogs o se usa la plataforma edmodo. Muchos pibes no tienen computadoras ni buen acceso a las redes. Es una situación en la cual estamos atentos, todos, viendo la realidad y las posibilidades. Es una mirada particular, atenta a las respuestas que van dando las familias. Yo tengo grupo de whatsapp intento mantener una comunicación casi cotidiana. Donde busco un ida y vuelta. No es fácil. Es todo ensayo y error. (E1)*

Se observa que en la velocidad para reaccionar se pierde de vista la necesidad de una comunicación más profunda que identifique con claridad cuáles son las condiciones reales en que viven amplios sectores de la población cuyos derechos se encuentran vulnerados desde hace muchas décadas. En la distribución de los bienes materiales y culturales muchas veces les ha tocado lo que sobra y se desecha. No todos los estudiantes van a transitar la cuarentena de la misma manera. El riesgo estriba que en la preocupación por la velocidad las decisiones puedan ser vividas como indiferencia por quienes perciben que lo que se produce nuevamente no es para ellos. No es nuevo que la indiferenciación sólo produce desigualdades. Por lo cual es imperativo planificar, diseñar e implementar políticas educativas bajo el principio de igualdad de oportunidades. En este sentido las administraciones deben ser permeables y estar atentas a las necesidades y posibilidades de los y las estudiantes en todos y cada uno de los niveles educativos.

“Poder y velocidad son inseparables al igual que riqueza y velocidad son inseparables. Poder es siempre poder de controlar un territorio con mensajes, modos de transporte y comunicación” (Virilio, 1997, p. 15). El poder de control sobre la acción educativa en la emergencia se encuentra atravesado por la urgencia que se traduce en acciones veloces para dar respuestas inmediatas a necesidades propias de un sistema educativo en funcionamiento, con escuelas que concentran niños pobres y escuelas con niños de clase media y alta.

No se cuestiona la velocidad de las decisiones ni las urgencias para disponer de recursos didácticos para la población escolar. El problema que se advierte, en una primera reacción por sustituir el funcionamiento de la escuela presencial por un funcionamiento virtual, es la invisibilización de las diferentes condiciones de acceso a los recursos digitales.

#### 4.3. El curriculum frente a la heterogeneidad de las respuestas frente a la crisis

El sistema educativo argentino se caracteriza por su diversidad tanto en tamaño de las instituciones, en su localización, de los recursos que disponen, como por las características socio económicas de la población que atiende. De acuerdo con los testimonios relevados, se hace presente una mayor heterogeneidad a la ya existente.

Algunas escuelas ya trabajaban desde hace tiempo con tecnologías educativas y plataformas de apoyo o complementarias a la presencialidad, no solo en contenidos educativos sino también para la comunicación entre la escuela y la familia. En el otro extremo, otras nunca implementaron o dispusieron de recursos tecnológicos. Ilustra el testimonio de una docente de una de las escuelas que atiende población vulnerable:

*Yo le pregunté a la directora si podía armar un grupo de Whatsapp, porque en mi escuela no hay blog, no hay edmodo, los pibes no tienen computadora, y por mi experiencia que trabajo como capacitador en estos contextos, el vínculo más cercano con las familias es el whatsapp. Yo le tuve que pedir permiso a la directora si me permitía a usar whatsapp, en un primer momento no, después. Esto también genera desigualdades, porque las escuelas de clase media quizás pueden sistematizar más propuestas y las familias pueden estar más atrás, pero también tenemos que ver qué tipo de propuestas mandamos para que puedan hacer con las familias. Hay familias con madres no alfabetizadas, o textos complejos no pueden abordarlos. (E3: maestro de 4º grado, escuela pública, localización villa de emergencia, clase baja)*

La heterogeneidad de las respuestas responde a diversos factores: la comunicación u orientación entre docentes y directivos o supervisores, con las familias; la información disponible al momento de la suspensión de clases. Una maestra expresa:

*hay mucha heterogeneidad, aún en el interior de la misma escuela. Hay grados en que los maestros no tienen los teléfonos de los alumnos, otros en que sí los tienen y armaron grupos de whatsapp... Por ejemplo, yo soy maestra de segundo grado, y en la escuela hay tres segundos grado. Una no armó el grupo, la otra sí, ayer, y yo la semana pasada... Una maestra armó un cuadernillo. (E4: maestra de segundo segundo grado, escuela pública, localización villa de emergencia zona norte de CABA)*

*Yo tenía fichas bastante bien armadas de todos, pero nos agarró en los primeros 15 días, muchos no habían comenzado a ir regularmente. Yo tengo un alumno anotado, pero no tengo ninguna información de él porque vino un día, pero está matriculado en la escuela. (E1)*

Desde el punto de vista de la información, también esta situación de urgencia imposibilitó una implementación ordenada de las distintas estrategias pedagógicas. La disponibilidad de información fue disímil en cada una de las escuelas y los docentes manifestaron las dificultades en el sostenimiento del vínculo con los estudiantes, en particular en aquellas escuelas que no tenían práctica de trabajo on line. Frente a esta situación, en el caso de CABA, el Ministerio de Educación lanzó una campaña de registro de datos de contacto, siendo las familias las que debían inscribirse en la plataforma<sup>7</sup> indicada. De esta manera se optó por una vía de comunicación centralizada frente a la imposibilidad de las escuelas de establecer el contacto. La precariedad de la situación social profundiza esta brecha, ya que es en la diversidad de las situaciones familiares y condiciones de vida precarias hace que muchas escuelas no hayan podido generar vínculos comunicacionales sólidos, y por ello, la necesidad del llamado público para que los responsables de los estudiantes se pongan en contacto con la institución en que fueran inscriptos.

---

7

A diferencia del caso anterior en que las respuestas son de carácter individual, un directivo de una escuela del Sur de CABA señala:

*Cada directivo está coordinando las actividades de ciclo con los maestros y controlando las tareas que se envían por la plataforma edmodo controlar que a todos los chicos les lleguen las tareas. (E2)*

Una autoridad escolar que atiende de nivel inicial a nivel secundario manifiesta:

*No se recibieron indicaciones para el trabajo durante el aislamiento social por parte de la supervisión. La escuela solo recibió cinco cuadernillos para secundaria y también la indicación para el acceso al sitio del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.*

*Por lo tanto, como esto se inició en la segunda semana de clases se decidió para el nivel inicial enviar propuestas de actividades para realizar tres veces por semana, la mayoría orientadas a la prevención de la salud. Al estar en el período de adaptación las actividades son recreativas y no curriculares orientadas a transitar el aislamiento. Toda la información para el nivel se canaliza por la página del colegio. La escuela sube las propuestas a la página y las familias acceden allí. Para el nivel primario: dividieron las estrategias por ciclo. Para el primer ciclo se enviaron actividades correspondientes a la etapa diagnóstica de sencilla resolución. Las resoluciones de estas actividades no reciben retroalimentación por parte de los docentes. El representante legal expresa “son actividades sin ida y vuelta”. Los alumnos las reciben por whatsapp o por Google Drive. También se generaron correos electrónicos especialmente para mantener la comunicación con los alumnos. Para el segundo ciclo: se incluyeron actividades con retroalimentación por parte del docente. Tipo de actividades problemas matemáticos, lecturas escogidas para trabajar estrategias de comprensión lectora. En el nivel secundario, cada uno de los profesores escoge y diseña actividades. No hay criterios comunes. La comunicación es por correo, Instagram, no hay unificación. No se estableció un criterio común institucional. (E5: directivo escuela privada, localización zona norte del conurbano de la provincia de Buenos Aires, población de clase media)*

Esta comunicación da cuenta de una organización institucional que tiene trabajo previo con uso de tecnologías. Como se puede advertir la ausencia de criterios unificados a nivel institucional evidencia una diferenciación por niveles. En otros casos, la diferenciación es de corte individual. Algunos de los testimonios registrados de los entrevistados relatan:

*Ya sabíamos el domingo que no iba a haber clases, que se suspendían. El lunes todos tuvimos que ir a la escuela y hubo reunión con el equipo directivo y cada escuela decidió armar lo que quiso, había mucha disparidad... a algunos maestros los mandaban a las casas, otros propusieron turnos de guardias para cubrir hasta el día 31. (E3)*

*Algunas escuelas tienen blog, entonces dijeron de mandar actividades e información a través de la dirección o al facilitador de intec (facilitador tecnológico), otras escuelas no tienen blog, como la mía. Nadie propuso usar Whatsapp, porque en general se desestimula, y los directores piensan más en lo burocrático, en lo punitivo y evitar conflictos. (E6: vicedirector, escuela privada, todos los niveles educativos obligatorios, zona oeste conurbano bonaerense, población que atiende clase media.)*

*Lo que llegó a la escuela depende del filtro de cada supervisor, y después de lo que cada director elige, y luego lo que cada maestro puede hacer. (E3)*

*No tenemos libros, lo que están en la escuela están inventariados y la supervisión de bibliotecas no permiten que salgan de la escuela, porque después no vuelven, y menos en este tipo de escuelas que sale, y después nos quedamos sin libros. (E4)*

Como se observa en los testimonios, la disparidad y la heterogeneidad se manifiestan en las características de las escuelas y recursos disponibles en posesión de los docentes y en las formas de hacer frente a la incertidumbre. Sin embargo, hay otra diferenciación



vinculada con la población que atienden las escuelas. La batería de propuestas que ofrecen las escuelas privadas que atienden sectores medios y altos facilita la continuidad de clases de manera no presencial. Esto se puede observar en el comunicado de una escuela privada que atiende población de clase socioeconómica alta:

*Durante el horario escolar, nuestros estudiantes están conectados con sus profesores via Seesaw (K2 – Y2), Google Classroom (Y3 – Y8) y Managebac (Y9 – Y12) como es habitual, siguiendo su cronograma de clase. A través de estas plataformas, los profesores dan sus lecciones e informan a los alumnos sobre el trabajo que hay que hacer. También usan ZOOM para interacciones individuales (Y3 – Y12). Es muy importante que la educación continúe y hasta ahora los logros son asombrosos; personal, alumnos y padres trabajando juntos para encontrar maneras creativas de seguir aprendiendo mientras que todos cumplimos nuestro deber de #YoMeQuedoEnCasa. (Documentación escuela privada Zona Norte del Conurbano Bonaerense, clase alta)*

Una directora de escuela primaria privada de comunidad explica:

*La escuela atiende a una población que tiene como rasgo común pertenecer a la misma comunidad. Sin embargo, hay familias con altos recursos económicos y otras que reciben ayuda social. Entre estos extremos se ubican familias con diferentes recursos económicos. La escuela tiene una plataforma con la que se trabaja hace varios años, sitios de classroom por sección. Estamos trabajando en jornada extendida con los maestros para que los alumnos dispongan de actividades de aprendizaje mientras dure el aislamiento social. Pero hay casos en que en la familia hay una sola computadora y tienen tres hijos. El padre haciendo teletrabajo y los niños disputándose el turno de uso de la computadora. Los hijos son los últimos en acceder al recurso, ni el teléfono ni las tablets suplen lo que se puede hacer con un ordenador. (E7: directivo escuela privada, población clase media y clase media-alta, CABA)*

En esta escuela, de clase media, que atiende a una población algo más heterogénea (no vulnerable) aparece la preocupación por la diferenciación de casos, la necesidad de atender situaciones particulares. Esto requiere un conocimiento de la población atendida, la existencia de un plan institucional. Da cuenta de recursos institucionales que no se observan en otras escuelas.

En las escuelas de sectores populares, el foco es mantener la comunicación con las familias y evitar la desafiliación de los niños con la escuela, en otros casos la resolución de actividades y cómo colaborar con las familias evitando ser punitivos cuando se retrasa o no hay cumplimiento de actividades.

El Ministerio de Educación de la Nación reconoce la problemática de algunas familias (como por ejemplo compartir la computadora padres e hijos) y la situación de los sectores más vulnerables que no tienen posibilidad de conexión, incorporando dispositivos y delineando acciones para garantizar el acceso al conocimiento y el derecho a la educación.

*La Argentina es un país que es muy desigual. No es lo mismo un hogar donde hay una maestra hay un profesor, donde hay un hogar donde lamentablemente la familia no tiene capital educativo por más buena voluntad que tenga para acompañar. Ahí tenemos que tener un abordaje, donde la premisa básica es que, en esta situación de excepcionalidad, sabiendo que la escuela es irremplazable, tenemos que lograr que no se profundice la desigualdad. ¿Entonces qué abordaje le queremos dar? Primero la televisión. La televisión ingresa a nuestros hogares, estamos en proceso de pre-producción de 7 programas diarios. (...) Porque en una casa puede haber una sola televisión, pero muchos hijos, entonces tenemos que lograr que la oferta llegue en distintos momentos del día para que esas dos horas nos permitan sentarnos frente a la mesa, organizarnos, con los maestros, con el portal. El Portal también va a tener una propuesta curricular diaria. Es un ejercicio que tenemos que hacer todos en familia.*

*El Estado tiene que estar presente. El Estado son las provincias, pero también el Estado Nacional. Estamos produciendo cuadernillos para que lleguen a cada uno de los hogares, principalmente los que no tienen conectividad. La radio también es otra herramienta fundamental que nos lo pide la ruralidad de la Argentina. (Entrevista televisiva al Ministro de Educación de la Nación<sup>8</sup>)*

Una cuestión que se vislumbra por la emergencia sanitaria es la disolución del currículum escolar. La edición de cuadernillos en diferentes soportes provoca la separación de los componentes curriculares esenciales y, así, las propuestas escolares diseñadas para el contexto de aislamiento no logran constituir un currículum mínimo obligatorio. Es decir, el conjunto de recursos dispuestos para su distribución a través de diferentes medios e incluso soportes no logran configurar el conjunto de campos disciplinares esenciales para todos los estudiantes.

La situación y resolución de la crisis plantea un dilema: o se define la interrupción de la escolaridad y las propuestas disponibles son recursos a disposición de las familias para que los alumnos los utilicen como “paliativo” o se establece un currículum escolar básico, que defina los aprendizajes indispensables para evitar la discontinuidad de las trayectorias educativas. La vuelta a la escuela debe encontrar a los docentes preparados para considerar mayor heterogeneidad y contar con orientaciones claras para enfrentar las desigualdades.

Un desarrollo curricular que se despliega en contexto de aislamiento, sin el suficiente planeamiento del nivel central, sin la suficiente preparación de las escuelas, tanto para los docentes, como para los estudiantes, no solo es una limitante por el acceso a los recursos sino también por la restricción que impone a las interacciones propias de las prácticas de aula. Los especialistas en educación virtual sostienen la riqueza que pueden albergar estas experiencias, pero requieren criterios de desarrollo particular. No se trata de volcar en una página web el ejercicio de la clase presencial.

El diseño de actividades de producción centralizada, más allá de la disponibilidad de los recursos, acota el territorio curricular ya que la “velocidad” impuesta para disponer de dichos recursos, la distancia, la virtualidad y el aislamiento restringe el papel creativo de los docentes en relación con el tiempo para la planificación y con las interacciones propias de la práctica de enseñanza en un contexto escolar particular.

¿Es posible pensar en un currículum sin contexto escolar para la educación obligatoria? El papel regulador del currículum se verá debilitado ante la ausencia de la experiencia colectiva en la producción de aprendizajes. Se restringen aún más las condiciones de accesibilidad a fuentes de información necesarias para evitar la simple realización de “ejercitaciones” concibiendo que su recurrencia es garantía de aprendizajes.

Al mismo tiempo disminuye el poder del profesorado a quienes se los excluye de la acción de programación y con ello se ven menguadas sus posibilidades de anticipación. No es posible prever qué sucederá durante la implementación de las actividades propuestas centralmente y cuál será efectivamente el rol que podrán desempeñar.

No se trata de una oposición a las decisiones de las administraciones de proveer recursos didácticos para el aprendizaje, ni de la importancia de dar continuidad al vínculo entre la institución educativa, los estudiantes y la familia. Advertimos los riesgos de concebir que con solo acceder a dichos recursos se garantiza una educación justa. Un aspecto

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada el 25 de marzo de 2020, C5N.

importante de esta diferencia es que quienes menos tienen quedarán más alejados no sólo de aquellos recursos materiales que posibilitan el acceso sino también de los simbólicos pues se producen mayores limitaciones de ambas fronteras: simbólicas y materiales.

*Hola profe, mire, a mí el celular me anda para el culo, que le voy a decir... yo no puedo ver las imágenes, no puedo ver nada... y no me puede obligar a mí a que el Lucas copie todas las cosas porque no tengo un buen teléfono. Encima tenemos un solo teléfono. No me pueden obligar que el Lucas haga las tareas... Si fuese por mí, que vaya a la escuela, que es lo que yo quiero, que estén en la escuela y no en la casa... si por algo le compré todo el material... después que se fije él, el Lucas, cómo puede copiar las tareas, porque lo que dijo el presidente que nadie puede salir de la casa, estamos todos en cuarentena y nos quieren mandar a un cyber a sacar las tareas. Yo les digo, las faltas mejor que no se las pongan al Lucas por no hacer las tareas. (Mensaje de una madre al maestro de su hijo, E3)*

Este testimonio da cuenta de los desafíos que deben asumir las escuelas.

*Esta situación también genera desigualdades, porque las escuelas de clase media quizás pueden sistematizar más propuestas y las familias pueden estar más atrás, pero también tenemos que ver qué tipo de propuestas mandamos para que puedan hacer con las familias. Hay familias con madres analfabetas, los textos complejos no pueden abordarlos yo tengo segundo grado, ¿pero los alumnos de séptimo? ¿Cómo hacemos? (E4)*

Una coincidencia en los documentos y testimonios es que el centro en el cual se toman las decisiones de política educativa se encuentra en el Estado. Estas preguntas no se cierran en el período del aislamiento. ¿Qué pasará con lo que se intentó enseñar y aprender cuando se vuelva a la escuela? ¿De qué forma se retomará? ¿Cómo se articulará con lo que resta del año? Será importante, promover investigaciones que sigan estrechamente el análisis de la segregación educativa considerando la creciente virtualización de la educación como así también las consecuencias de la ruptura del proceso pedagógico y acceso al conocimiento. Asimismo, será relevante disponer de estudios que aporten evidencias cuantitativas y cualitativas a la desigualdad de acceso a las tecnologías.

## 5. Discusión

Es necesario señalar la profundidad y extensión de la crisis en curso. Esta situación evidencia que en los distintos sectores hay posibilidades diferentes de concretar las instrucciones de las autoridades que ponen de manifiesto las diferentes capacidades de los establecimientos educativos para dar continuidad pedagógica. En este marco, los sectores vulnerables se vuelven aún más vulnerables.

En términos de planeamiento, si bien desde el inicio de la pandemia transcurrieron cerca de cuatro meses hasta la suspensión de las clases, las acciones hasta dicha decisión fueron reactivas y descoordinadas. Si antes de la situación de crisis el diagnóstico del sistema educativo estaba marcado por la segregación, este tipo de eventos potencia las consecuencias de los déficits existentes y da cuenta de cómo las desigualdades se agravan. Aunque hay en el discurso oficial una intención de continuidad de las clases para toda la población, los testimonios dan cuenta de las diferencias en infraestructuras, capacidades técnicas y estrategias pedagógicas.

Si bien los modelos renovados de planeamiento contemplan la flexibilidad y el ajuste a las situaciones, este nuevo escenario parece transportarnos a una situación diferente: la del manejo de crisis, con lógicas propias como la de reducción de los daños.

Las discusiones abiertas sobre el calendario escolar futuro, el cumplimiento de los 180 días de clases regulados por ley, las evaluaciones y acreditaciones y la continuidad con el ciclo lectivo del año siguiente parece ser el comienzo de un nuevo ciclo de planeamiento destinado a recomponer las consecuencias de la pandemia.

No se puede soslayar que la centralidad en las decisiones, en un caso así, corresponderá al ámbito de la salud. Sin embargo, el sector educación, aun cuando su recuperación en términos de "vuelta a la normalidad" sea más lento, no puede dejar de ser considerado esencial ni estratégico incluso para el resto de la sociedad, aunque los resultados no sean inmediatos. En términos de segregación, la autonomía de las instituciones y la ausencia de estrategias coordinadas profundizan estas diferencias. La promesa de la virtud de la autonomía escolar para atender las necesidades locales se desvanece frente a la disparidad de recursos y apoyos para responder las necesidades de diferentes grupos sociales. Los más vulnerables vuelven a ver limitados sus derechos y sus posibilidades de hacer efectiva la igualdad y equidad educativas tan pregonadas en los discursos neoliberales.

Las respuestas institucionales diferenciales muestran una relación significativa con la situación económica objetiva de las poblaciones a las que atiende cada escuela, y lo público y lo privado vuelven a jugar un rol importante. Se observó que las escuelas del sector privado de élite pudieron articular programas de continuidad que suponen, además de los recursos por parte de la escuela, un aporte importante del lado de las familias en contraposición con algunas escuelas del sector público que no disponían ni de recursos ni posibilidad de acompañamiento familiar.

El supuesto de la tecnología como superador de las dificultades, puede ser considerado para ciertos sectores y con determinadas condiciones. Pero no se cumple esta condición en la totalidad de las escuelas y, particularmente, en las de los sectores vulnerables, incidiendo en la profundización de la diferenciación de los segmentos. Pretender la normalidad en tiempo de excepción es una utopía. La escolaridad aporta normalidad a la vida de niños y adolescentes. El pasaje de dispositivos presenciales a virtuales no es una garantía *per se* de la educación.

Demasiadas variables atentan contra la continuidad de la normalidad: el tiempo escolar, las exigencias o condiciones laborales de docentes y padres, el tiempo doméstico y el tiempo recreativo. Todas ellas en situaciones críticas se superponen.

Finalmente, la reflexión acerca del curso de las acciones en el ámbito educativo en este breve período pone de manifiesto la segregación escolar en Argentina (preexistente a la situación de excepcionalidad). Esta evidencia podría ser utilizada por las administraciones educativas para la toma de decisiones a futuro orientadas a la formulación de políticas para la generación de una educación más inclusiva, justa e igualitaria. En ese sentido, poner en primer plano las condiciones de partida respecto de las capacidades que tienen las escuelas para la innovación es un aspecto central que no puede ser invisibilizado. Para comprender y evaluar las acciones es necesario volver a poner el eje en la función de la escuela: la distribución social del conocimiento. Paradójicamente, mientras los sistemas educativos creados en siglo XIX se preocupan por su expansión y cobertura, sin necesidad de explicitar cómo lograrlas, hoy aparece la distribución del saber como un mecanismo restringido, donde prevalece la responsabilidad de la familia en disponer o no de computadora u otro dispositivo para tener acceso a bienes simbólicos y culturales.

## Referencias

- Angulo, J. F. (1994). El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 74-83.
- Bonfiglio, J., Veram J. y Salvia, A. (2019). *Pobreza monetaria y vulnerabilidad de derechos. Inequidades de las condiciones materiales de vida en los hogares de la Argentina urbana (2010-2018)*. Educa.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: Debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. IIPE- UNESCO.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Da Silva, T. T. (1988). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), art 6.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Revista Desarrollo Económico*, 51(202), 35-57.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. FCE.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 411-421.
- Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 35-67. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Lugo, M. T. (2016). *Entornos digitales y políticas educativas: Dilemas y certezas*. IIPE- UNESCO.
- Maggio, M. (2012) Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31.
- Maggio, M. (2019) La reinención colectiva de las prácticas de la enseñanza como desafío de la educación latinoamericana contemporánea. *Cuadernos de Pedagogía*, 500, 146-150
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 67-88.
- Marés Serra, L. (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*. Educ.ar.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Movimiento cooperativo de escuela popular*. <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Murillo, F. J. (2016) Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 1, 213-237.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Santillana.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Ediciones Deusto.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo. La política de lo peor*. Cátedra.

## Breve CV de los autores

### Marisa Álvarez

Licenciada en Administración (UBA), Magíster en Dirección de Sistemas de Información (USAL-SUNNY at Albany), Doctoranda en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM). Profesora titular en la Maestría de Política y Administración de la Educación de UNTREF. Investigadora del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) en la UNTREF. Profesora adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Cátedras: Administración de la Educación y Planeamiento Educacional. Editora de la Revista Argentina de Educación Superior. Especialista en administración y planeamiento de la educación, se ha especializado en gestión y evaluación de programas educativos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5804-1962>. Email: [malvarez@untref.edu.ar](mailto:malvarez@untref.edu.ar)

### Natalia Gardyn

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Administración Pública (UBA). Docente de las Cátedras de Administración de la Educación y Planeamiento Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora académica de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional. Asesora Pedagógica en universidades públicas y privadas. Se ha especializado académicamente en temas de administración de la educación, financiamiento educativo y planeamiento, gestión y evaluación universitaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-2929>. Email: [natalia.gardyn@gmail.com](mailto:natalia.gardyn@gmail.com)

**Alberto Iardelevsky**

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires, Doctorando en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM). Profesor titular en la Maestría de Política y Administración de la Educación de UNTREF. Profesor Adjunto regular del Departamento de Ciencias de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra: Administración de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Chilecito. Investigador. Profesor Titular de Didáctica II Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se ha especializado académicamente en temas de currículum, formación de docentes y en formación en seguridad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2313-4768>. Email: [iardeal@hotmail.com](mailto:iardeal@hotmail.com)

**Gabriel Rebello**

Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Doctorando en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM). Profesor Adjunto de Planeamiento y Gestión de Universidades (UBA). Profesor Titular de Planificación Educativa (UNSI). Investigador Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha especializado en investigación de política y gestión de la educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7270-139X>. Email: [grebello@gmail.com](mailto:grebello@gmail.com)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



## Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado

### The Pandemic Traces: The Stricken Right to Education

Guillermo Ramón Ruiz \*

Universidad de Buenos Aires, Argentina

En este trabajo se analizan algunas de las implicancias que ha tenido la pandemia del Covid-19 sobre el ejercicio del derecho a la educación. Se realiza un encuadre que considera el contexto global a través de algunos indicadores recientes sobre los efectos que ha tenido la pandemia en la escolarización, y a partir de ello se intenta elucidar algunas consecuencias sobre el derecho a la educación en función de su contenido en términos pedagógicos, o sea, en la formación y el aprendizaje. En primer lugar, se define el contenido del derecho a la educación desde el enfoque de los derechos humanos y las obligaciones estatales en la materia. En segundo lugar, se realiza un doble análisis del impacto de la pandemia sobre la escolarización masiva, tanto desde una perspectiva macro (al considerar los datos globales) como también desde una perspectiva micro (al contemplar los efectos en los sistemas y en las instituciones de todos los niveles educativos). Se problematizan algunas de las decisiones tomadas por los gobiernos, referidas a la celeridad con que se implementaron programas educación a distancia a través de plataformas digitales, y que han afectado la formación de las personas. Finalmente, se plantean algunos de los escenarios generados y los desafíos que en ellos se evidencian para garantizar el ejercicio de este derecho humano fundamental.

**Descriptor:** Derecho a la educación; Pandemia; Cierre de escuelas; Políticas educativas; Educación a distancia.

This article focusses on the implications that the Coronavirus Pandemic (COVID-19) has had on the right to education. From an international point of view, it is taking some educational indicators to see how schooling was affected during the coronavirus outbreaks, and how pedagogical dimensions of the right to education are neglected consequently. At the beginning, I undertook a systematic review of the definition of the concept of right to education from both, the human rights based approach, and also, according to the State responsibilities to guarantee to people the access to formal education. Then, I analyzed the educational consequences of school closures from macro- and micro-level perspectives. The purpose here is to measure the pedagogical implications that distance learning programs (through digital learning platforms) could have on the right to education when they are implemented by governments and institutions, in short time. That is to say without enough teaching planning beforehand. Finally, I explored some scenarios and challenges that States and authorities should face in order to guarantee the right to education as a constitutional human right.

**Keywords:** Right to education; Pandemic; School closures; Education policies; Distance learning.

---

\*Contacto: [gruiz@derecho.uba.ar](mailto:gruiz@derecho.uba.ar)

## 1. Encuadre

La institucionalización de la educación en sistemas escolares de alcance masivo es una forma particular de educación organizada a la luz de la constitución de los Estados nacionales modernos que, a partir de principios del siglo XIX, se ha extendido desde el contexto europeo al americano y que ha alcanzado, durante el siglo XX, una mundialización como forma de instruir a la población infantil y joven de manera compulsiva, tal como ha sido definida por algunas líneas de investigación de la educación comparada (Altbach y Kelly, 1986; Meyer y Ramírez, 2010). El propósito original era la conformación de la ciudadanía nacional, con la peculiaridad de que los diferentes Estados nacionales dieron lugar a diversos tipos de ciudadanía ideal, a través de los desarrollos de sistemas escolares y currículos nacionales. Durante el siglo XX, la complejidad de la vida social y la evolución de los mecanismos de inclusión, cierre y segmentación han tornado más sofisticada la escolarización como institucionalización de la educación. Los procesos de transferencia internacional de discursos y políticas educativas entre diferentes contextos nacionales han contado con auspicios diversos, locales y foráneos, que han ejercido influencias sobre los sistemas nacionales y han generado conflictos entre las comunidades locales como consecuencia del carácter cultural diferencial de las presiones internacionales (Tröhler y Lenz, 2015).

La educación institucionalizada en sistemas escolares, denominada *educación formal*, constituye así una de las características fundamentales de las sociedades contemporáneas. Ello radica en buena medida en su alcance masivo y en la carga de significados culturales que le confieren legitimidad para definir mitos racionalizados sobre la sociedad y las personas (Meyer y Ramírez, 2010). La organización de los sistemas escolares sobre la base de una estructura académica constituye a su vez uno de los rasgos distintivos de la escolarización moderna y de la distribución de los saberes oficialmente válidos que, definidos por la autoridad estatal, son difundidos entre la población de forma tal que se articulen lazos sociales disímiles entre los diferentes grupos y actores (Ruiz, 2020).

Esa distribución del saber a la vez conforma el núcleo formativo de uno de los derechos humanos fundamentales. Efectivamente, durante el proceso histórico de conformación de los sistemas escolares modernos, el derecho a la educación aparece como uno de los elementos centrales tanto en las definiciones políticas como en los procesos de transferencias internacionales de discursos y prácticas escolares. Primero lo hizo como proclama igualadora de la población, y luego como concepto de las ciencias jurídicas que refiere a uno de los derechos humanos fundamentales. Durante la segunda parte del siglo XX, el derecho a la educación ha sido incluido con centralidad incomparable en la agenda pública, y en los programas de gobiernos de todas las orientaciones ideológicas. Asimismo, concitó acuerdos internacionales que se tradujeron en acciones de alcance global y en compromisos por parte de los Estados, que asumieron las correspondientes obligaciones para garantizarlo, favorecerlo y promoverlo. Se lo considera un derecho social, un derecho humano, un derecho fundamental. Se afirma que su promoción constituye una garantía de desarrollo humano y social, ya que posibilita generar mejores condiciones de empleabilidad de la población y provee al sector productivo de recursos humanos a la par que favorece el desarrollo científico y tecnológico en el nivel superior. La educación como derecho ocupa actualmente un rol destacado en su reconocimiento internacional como parte de los derechos humanos y también en el marco de los Estados.

En este trabajo se analizan algunos de los efectos que sobre el ejercicio del derecho a la educación han tenido las decisiones que se han tomado para hacer frente a la pandemia del *coronavirus disease 2019* (Covid-19), principalmente aquellas que involucran a la instrumentación generalizada de programas de educación a distancia. Se realiza un doble análisis del impacto de la pandemia sobre la escolarización masiva, tanto desde una perspectiva macro (al considerar los datos globales) como también desde una micro (al contemplar los efectos pedagógicos de convertir las clases presenciales en virtuales). Finalmente, se plantean algunos de los escenarios generados y los desafíos que en ellos se evidencian para garantizar el ejercicio de este derecho humano fundamental.

## **2. La educación desde el enfoque de derechos humanos y sus implicancias formativas**

Un punto de demarcación –desde el punto de vista histórico– en lo que atañe a la configuración del derecho a la educación estuvo dado por la conformación del derecho internacional de los derechos humanos luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial. En dicho contexto de posguerra la educación pasó a ser considerada uno de los derechos humanos fundamentales de contenido prestacional y, por ende, exige la intervención positiva del Estado para garantizar su goce a todas las personas. La aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el afianzamiento del derecho internacional sobre derechos humanos, y la consiguiente formulación de los instrumentos internacionales de derechos humanos y su incorporación a los textos constitucionales han posibilitado que nuevos procesos y fenómenos jurídicos ampliasen el debate sobre la naturaleza y los alcances del contenido de este derecho y los correlativos niveles de obligaciones a cargo del Estado.

El derecho a la educación hace referencia no sólo a un derecho de las personas a recibir educación sino, como todo derecho humano, también implica obligaciones estatales específicas (Tomasevski, 2001). Este derecho comprende –desde el plexo normativo internacional– un catálogo de obligaciones a cargo de los Estados nacionales para: respetarlo, protegerlo, cumplirlo, realizarlo y garantizarlo. Para ello debe favorecer un desarrollo normativo para la educación, que contemple tanto el dictado de reglas y procedimientos, así como la también eficaces sistemas administrativos y judiciales, con acceso igualitario (Ruiz, 2020). Podría sostenerse que en la actualidad sigue vigente el planteo histórico iniciado en aquel contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial. Su vigencia se evidencia en términos discursivos, pero también a través de las divergentes respuestas que se dan en torno al criterio a adoptar para la distribución social de los recursos que los Estados definen para promover la escolarización masiva de la población infantil, joven y adulta. Más allá de toda discusión sobre las definiciones conceptuales y materiales del contenido del derecho a la educación, es evidente que los sistemas nacionales de escolarización constituyen el indicador más notorio y valorado de este derecho humano y que la expansión, acceso y alcances de la educación formal (en cuanto a retención y graduación de estudiantes) conforman proclamas igualadoras altamente consensuadas entre los países y las personas, por encima de las diferencias ideológicas y culturales.

Ahora bien, en la tarea de conceptualizar el derecho a la educación, se podría tomar como punto de partida el hecho de que todas las personas tienen derecho a la educación debido

a que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él resultan esenciales para la vida humana. Al considerar a todas las personas, se subraya en este punto el principio de igualdad. Aldao y Clérico (2019) distinguen diferentes fórmulas para definir dicho principio. La menos exigente y más tradicional es la igualdad formal, que surge de una clasificación realizada por el legislador y permite distinguir categorías formales pero no examina las razones ni los criterios de construcción de dichas categorías. Un segundo tipo de fórmula es aquella que se pregunta por la legitimidad de los criterios de clasificación y las razones en las que se basa la selección. Se trata, en este caso, de la igualdad jurídica material. Finalmente, los autores definen la perspectiva de la igualdad como redistribución y reconocimiento que apunta a evidenciar desigualdades de orden material y simbólico, por lo cual la igualdad no refiere a un presupuesto sino a una meta a alcanzar<sup>1</sup>.

Aplicar al análisis de la educación –como objeto de derecho– el principio de igualdad a la luz de sus diferentes definiciones, resulta una tarea intelectual necesaria dado que este principio se encuentra en la base de los derechos humanos fundamentales. Por consiguiente, cabría preguntarse a la luz del panorama de emergencia generado por la pandemia del Covid-19, que supuso el cierre compulsivo de sistemas e instituciones educativas, en qué medida se vio afectada la igualdad educativa: ¿cuán factible es el reemplazo de la enseñanza de contenidos diseñada para la educación presencial por programas de educación a distancia? Sobre todo cuando ello es decidido de manera abrupta. Aquí podría identificarse un punto de incertidumbre en relación con la cuestión sobre derecho a qué exactamente es el derecho a la educación cuando es ejercido en estas condiciones de emergencia.

En esta dimensión de análisis es pertinente incluir el principio de equidad como complementario al de igualdad de modo tal que pueda pensarse en el derecho a la educación como un derecho que incluye las necesidades educativas de los sectores más desventajados en términos materiales, culturales o simbólicos. De manera congruente con la fórmula de igualdad de reconocimiento y redistribución, la equidad implica tener en cuenta las desigualdades que son encubiertas cuando el prisma se limita a la igualdad formal. Sólo a través de la redistribución proporcional de los recursos educativos en función de las necesidades de los sectores más pobres, se lograría la promoción de una justicia distributiva en educación (Bolívar, 2005).

Un aspecto central en esta tarea de conceptualización sobre el contenido y el alcance del derecho a la educación, podría estar dado por el significado de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2001; McCowan, 2013). Ello permitiría evaluar no sólo el desarrollo humano de cada estudiante sino también cómo esos aprendizajes favorecen el desarrollo social de las personas, en cada contexto histórico y cultural en

---

<sup>1</sup> En este punto resulta válido recuperar el análisis de Bobbio (1993) cuando analiza el principio de igualdad en comparación con otros como la libertad. La igualdad hace referencia a una relación, para cuya interpretación concreta el autor brinda el ejemplo de las expresiones “esta persona es libre” y “esta persona es igual”; la segunda exige preguntarse ¿igual a quién o a qué? A partir de ello, Bolívar (2005) distingue cuatro combinaciones posibles en materia de igualdad educativa; dos de ellas serían elitistas –igualdad para algunos en todo, igualdad entre algunos en algo–, mientras que las otras dos no: igualdad entre todos en todo –que sería la postura más radical–, e igualdad entre todos en algo. Esta última sería la más asequible en materia educativa, pero es la que plantea la pregunta: ¿en qué serían iguales las personas en términos de la educación como derecho? Las opciones de respuestas son variadas: en el acceso a los niveles educativos, en términos de contenidos curriculares a aprender, en el goce de los mismos recursos educativos, en la conformación de los grupos de aprendizaje, entre otras (Ruiz, 2020).

particular. Colocar el foco en los procesos desde el punto de vista del contenido del derecho a la educación, supone promover el carácter activo de la enseñanza como uno de los mayores potenciales de la escolarización (Dewey, 1970). Cuestiones y procesos tales como la indagación, el diálogo, la comprensión lectora, la deliberación y la exploración de la argumentación para analizar las diferencias en términos de perspectivas analíticas, son algunos de los procesos educacionales que podrían ser incluidos desde esta perspectiva. En tal sentido, la promoción de estas competencias podría ser congruente con el planteo de Guttman (2001) en relación con pensar a la educación escolar como un ideal político y educativo<sup>2</sup>.

En este punto cobra relevancia también la discusión en torno a los límites de la educación formal en las sociedades contemporáneas, dado que los aprendizajes pueden acontecer en múltiples ámbitos diferentes a los escolares. Asimismo, ello puede a su vez representar para muchos la posibilidad de continuar la escolarización formal o bien abandonarla, lo cual es en sí mismo un desafío para los Estados en materia de las obligaciones prestacionales que tienen respecto de garantizar el ejercicio de este derecho. Por ello, cabría incorporar una escala de análisis al catálogo de preguntas que demarcan la conceptualización del derecho a la educación (Ruiz, 2020). Esta escala permitiría determinar en buena medida qué se entiende por derecho a la educación cuando se lo invoca.

Con esto se quiere destacar que no es suficiente pensar el derecho a la educación solamente a partir los estándares internacionales y de los contenidos básicos para regular los derechos garantizados a todos los seres humanos, ni tampoco alcanza con analizar el cumplimiento de las obligaciones que dichos derechos generan para los Estados hacia sus habitantes. Se requiere asimismo identificar en función de dichos estándares internacionales, derivados del derecho internacional de los derechos humanos, las implicancias formativas que en cada sociedad tiene el ejercicio de este derecho (Ruiz, 2020). Para lo cual, el principio de igualdad de reconocimiento y redistribución, así como el de equidad en la definición de las prestaciones educacionales pueden proveer indicadores válidos para la medición del derecho a la educación, en cada contexto socio-histórico particular. Podría pensarse que, en un plano estrictamente pedagógico, que atañe a la formación de las personas en función de las oportunidades educativas que tienen, el derecho a la educación adquiere diferentes significados de acuerdo con el nivel educativo que se analice y considere.

### **3. El cierre de la educación formal como medida sanitaria para el control de la pandemia**

Al igual que un siglo atrás, ante la pandemia del Covid-19 los llamados recursos no farmacéuticos se han impuesto: el encierro de la población (sana en este caso) en sus

---

<sup>2</sup> No obstante, es necesario advertir que otorgar centralidad a los procesos educativos no supone descuidar o negar la promoción de resultados o de estándares de formación sin que ello necesariamente implique a su vez estandarizar a los estudiantes, ni menos aun desatender la formación curricular disciplinar. Al contrario, cada proceso educativo podría ser desarrollado a través de estrategias de enseñanza que analicen y cuestionen los contenidos que provienen de la lengua, la matemática, las ciencias sociales, las ciencias naturales, las artes, y la educación física, de acuerdo con las etapas evolutivas y los contextos culturales en los cuales se desarrolla la educación formal (Ruiz, 2020).

hogares, y la higiene con agua y jabón. A pesar de esta semejanza con el pasado, se ha producido una situación excepcional: el cierre de las clases presenciales en todos los niveles educativos en la amplia mayoría de los países del mundo, lo cual se basa en la creencia de que de esta forma se reduciría el contacto entre las personas y así se interrumpiría la transmisión del virus (Viner et al., 2020)<sup>3</sup>. Se trata de una situación crítica de alcance global que no tiene precedentes desde que la obligatoriedad escolar ha sido instrumentada gradualmente en el mundo occidental desde el siglo XIX. Recordemos que el aula y la institución educativa formal han sido diseñadas como espacio material y estructura comunicativa, o sea como un espacio específicamente concebido para la escolarización masiva. El aula de la educación moderna se construyó además sobre la idea del para todos y para cada uno, la cual nos remite al principio de igualdad. Las políticas dispuestas a partir de marzo de 2020 han modificado estas características básicas ya que han apuntado a mantener la continuidad pedagógica de la educación formal a través de plataformas digitales. Así, se generó una situación en la cual se evidencia una separación del espacio comunicativo respecto del material. La enseñanza se ha separado de la copresencia en las aulas e instituciones educativas, y los hogares se han transformado en espacios de trabajo escolar.

Pueden identificarse algunos antecedentes similares que han afectado a regiones o países del mundo en anteriores epidemias (de cólera, tifus) o pandemias (como la de gripe de 1918-1919, o la de malaria, entre otras), en los cuales se implementaron diferentes cierres escolares denominados reactivos o proactivos (Jackson et al., 2013). En los primeros se dispone el cierre por haberse identificado personas (estudiantes, docentes) infectados en la institución escolar; en los segundos, en cambio, con el cierre del establecimiento educativo se trata de evitar la propagación de enfermedades, lo cual constituye en sí mismo una de las herramientas más disruptivas aplicadas a la educación formal. Cuando ello afecta a la educación no obligatoria (nivel secundario superior, en algunos países, y educación universitaria) abarca al conjunto de la población joven adulta también, y con ello restringe de manera notoria el acceso a la formación de la mayoría de la población de un país, por establecerse un distanciamiento social forzoso como mecanismo de aislamiento para prevenir la expansión de la pandemia.

Este último tipo de cierre, uno de los mecanismos más poderosos de intervención no farmacéutica, ha sido el dispuesto por los países a partir de marzo de 2020 (Couzin-Frankel, 2020). Esta decisión no sólo restringe el acceso a la educación formal sino que además posee el riesgo de afectar a la nutrición de los estudiantes debido a que en muchos países la población escolar recibe alimentación diaria en las instituciones educativas y su salud puede verse afectada debido al aislamiento forzado dispuesto a través de los cierres proactivos de los sistemas escolares de alcance masivo, más aún cuando también se encuentra afectada la cadena de distribución de alimentos por el cierre de otros sectores y servicios.

Son escasas las investigaciones médicas que han analizado los efectos del cierre de establecimientos de educación formal por la expansión de pandemias; de igual modo hay poco consenso acerca de los beneficios de estas medidas no farmacéuticas. Es más, también se pone en discusión sus costos, en términos de la salud mental de las personas y en los

---

<sup>3</sup> Agradezco los datos y las fuentes –que refieren a investigaciones médicas– provistas por Luis Miguel Lázaro Lorente, las cuales han sido utilizadas en esta sección.

efectos nocivos para la alimentación de los estudiantes que asisten a la escuela y que reciben su ración diaria de comida. Los análisis de bases de datos de trabajos publicados sobre el tema y los estudios de modelización sugieren que su influjo en el control de la pandemia Covid-19 podría oscilar entre un 2 y un 4 % de reducción de la mortalidad (Viner et al., 2020). Es así que se vería afectado no sólo el derecho a la educación (tanto por no asistir a las instituciones sino porque no se posee la infraestructura necesaria para suplir ello a través de programas de educación a distancia) sino también la economía familiar, la salud de la población infantil y joven, todo lo cual sería más notorio en los sectores más empobrecidos. Asimismo, esta decisión tiene implicancias para el futuro ya que ante una situación de pandemia cabría planificar con mucho cuidado la reapertura de los establecimientos escolares en función de los resguardos de bioseguridad necesarios para disponer el retorno de la comunidad educativa a las instituciones y a sus espacios físicos que son comunes para estudiantes, docentes y personal administrativo.

Ante este panorama los gobiernos decidieron apelar a modalidades de enseñanza a distancia para evitar que se interrumpan los ciclos escolares, con las diferencias entre los hemisferios norte y sur de acuerdo con esa época del año.<sup>4</sup> En un informe del día 6 de abril de 2020, los responsables de UNESCO admitieron que se trataba de una crisis sin precedentes en la historia de la educación escolar, tal como puede observarse en el mapa de la figura 1 que refiere al período de máxima cantidad de países con cierre de escuelas.

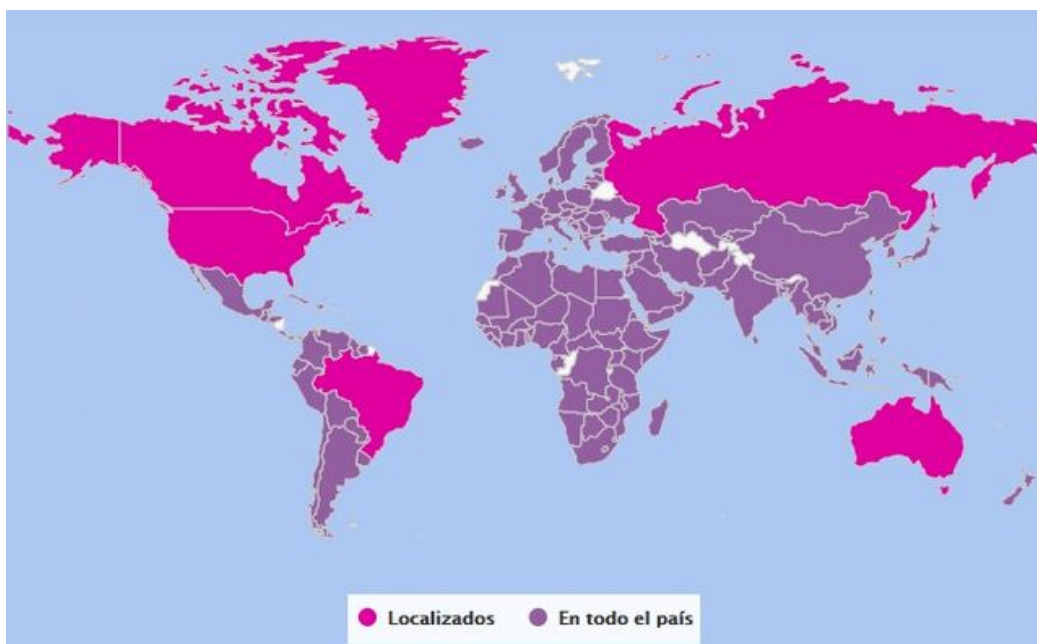


Figura 1. Mapa de países afectados por el cierre de escuelas, según el alcance del cierre (localizado o en todo el país). Situación en abril de 2020

Fuente: Informe interrupción educativa y respuesta al COVID-19, UNESCO (2020).

---

<sup>4</sup> Mientras en el hemisferio norte se promediaba la segunda parte del año académico iniciado en septiembre de 2019, en el hemisferio sur se comenzaba la primera parte del año académico 2020. En cada caso, ello involucraba decisiones de acreditación de cursos y de programación didáctica diferentes pero igualmente importantes para garantizar los procesos de aprendizaje así como los de evaluación y acreditación de saberes y cursos.

En el mapa se distinguen con diferentes colores los sistemas escolares cerrados en todo un país, de aquellos países en los cuales se han cerrado los sistemas en algunas regiones o bien en algunos niveles educativos. En dicho informe, que se ha actualizado de forma periódica, la UNESCO señala que durante las semanas posteriores al inicio de la interrupción de las clases presenciales la cantidad de personas que había sido alcanzada por el cierre de los sistemas escolares creció de forma exponencial: el 4 de marzo había 300 millones de estudiantes impactados en una veintena de países (desde la educación inicial hasta la superior); en menos de un mes esa cifra ascendía a más de 1.500 millones, en 188 países. Lo cual constituía el 90 % de la población estudiantil del mundo; a los que se sumaban 60 millones de profesores<sup>5</sup>. En América Latina la suspensión de las actividades presenciales se dispuso en primer término en Colombia y Perú el 12 de marzo de 2020 y en los 6 días posteriores alcanzó a casi la totalidad de estudiantes de todos los niveles educativos de la región. En el caso de la educación superior en particular, las estimaciones de UNESCO indican que en América Latina unos 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de profesores estarían afectados por este cierre, lo cual representa un 98 % de la población universitaria de la región (IESALC, 2020).

Con este contexto, los gobiernos han convocado a las instituciones educativas de todos los niveles a continuar con las tareas de enseñanza a través de la educación a distancia para así garantizar la continuidad de los estudios sin que se perdieran años, cursos, cuatrimestres o semestres según sea el caso. Esta convocatoria ha generado diferentes consecuencias tanto entre el profesorado, como entre los estudiantes quienes deben aprender en sus hogares contenidos que habían sido planificados para clases presenciales. Ahora bien, cabe preguntarse cuánto ha sido afectado el derecho a la educación.

#### **4. Discusión: ¿Qué consecuencias tiene la educación través de plataformas digitales para el ejercicio del derecho a la educación?**

La adopción generalizada y vertiginosa de la educación a distancia como forma de mantener los estudios, a través de plataformas digitales, ha sido una de las decisiones más generalizadas por gobiernos y autoridades educativas. Así, la virtualización de las clases presenciales, tanto por su carácter masivo y compulsivo como por la forma de comunicación y trabajo con los estudiantes, encontró diversos problemas técnicos y generó desafíos para rediseñar –en la acción– las estrategias didácticas de docentes y el rol de los estudiantes (y el de los padres en el caso de la educación inicial-infantil y primaria).

Aquí resulta válido hacer una somera referencia a la aplicación de tecnologías digitales a la educación. Las tecnologías en su conjunto ocupan un lugar central en las sociedades contemporáneas, en diferentes dimensiones, y el desarrollo de plataformas digitales es

---

<sup>5</sup> El registro periódico de este recurso disponible en el sitio de UNESCO toma como fecha de inicio el día 16/02/2020 con el cierre dispuesto por China primero y seguido por Mongolia unos días después. Hacia el 31/03/2020 se alcanzaba el máximo valor de estudiantes afectados en el mundo por el cierre escolar (91,3 %); el día 23/04/2020 descendía dicho valor al 89 %; el 01/05/2020 se ubicaba en 73,5 %; y se mantenía alto durante las semanas siguientes (68,5 % hacia el 25/05/2020). Véase <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>



muy variado (entre muchos otros pueden enumerarse: entornos virtuales, redes sociales, plataformas de servicios y de productos). Mucho de este desarrollo ha impactado en los diferentes niveles de la educación formal, aunque con características muy distintas en función de los grados de desarrollo socio-económico de los países o bien si corresponde a la educación obligatoria, o a la formación en los campos profesionales de la educación superior. Así, en las últimas décadas ha sido cada vez mayor la progresiva introducción de distintos modos de enseñanza que han flexibilizado los modelos de pedagogía –sobre todo– universitaria (blended-learning, e-learning, m-learning, adaptative learning, entre otros). Por otra parte, se destaca la importancia adquirida por la formación permanente como modelo para el profesorado de todos los niveles escolares. No se trata de micro habilidades instrumentales, sino que ello se entrecruza con un ejercicio reflexivo sobre el rol docente, las peculiaridades de los estudiantes, y las condiciones institucionales, entre otros aspectos (Cardona, 2017). Algunos autores señalan la tendencia a la convergencia entre las conexiones rizomáticas de las plataformas y la analítica de datos, así como la datafización y la digitalización de la información, todo lo cual da lugar a plataformas cada vez más similares (Lion, 2019; Williamson, 2018). Ello genera cada vez más nuevos tipos de mediaciones en la formación de los sujetos de la educación.

En consonancia con lo precedente, muchas investigaciones sobre la educación a distancia a través de plataformas digitales han sostenido la necesidad de cambiar las concepciones de enseñanza de los contenidos escolares y de la pedagogía universitaria así como de su aprendizaje (De Pablo Pons, 2009; Litwin, 2000; Maggio, 2018). El principal cambio estaría dado por las características del espacio virtual, en el cual no aplican las nociones de lugar y tiempo escolar propias de la educación presencial (con horarios de entrada, en días específicos, por turnos, en espacios arquitectónicos particulares a los cuales asisten estudiantes y docentes). El espacio virtual y sus recursos modifican dichos esquemas, y suponen diferentes enfoques de la didáctica en los cuales lo grupal puede tener centralidad, pero la socialización vivencial no acontece como lo hace en las clases presenciales, las cuales constituyen ambientes multisensoriales (De Pablo Pons, 2006; Lion, Mansur y Lombardo, 2015). No es este el lugar para analizar las posibilidades y limitaciones de la educación a distancia en sí misma, aunque cabría destacar que la presencialidad no puede ser sustituida ni ello debería ser el propósito perseguido cuando se instrumenta un programa de educación a distancia. Lo destacable en el contexto contemporáneo generado por la pandemia del Covid-19 es cómo algunas de las herramientas de la educación a distancia han sido adoptadas e implementadas con celeridad extraordinaria en todos los niveles escolares, en la mayoría de los países del mundo. Cabe señalar que estas herramientas contienen una lógica individual que requiere de una formación específica del profesorado para poder utilizarlas de manera que favorezca aprendizajes y garantice el derecho a la educación. La tarea docente consiste en promover la motivación y la autonomía entre los estudiantes y sería riesgoso que ello se torne en condiciones previas exigidas a los estudiantes para afrontar la educación en plataformas digitales.

Es válido advertir que entre las evidencias recolectadas por la investigación en este campo se ha encontrado que la tecnología digital (aplicada a la enseñanza) a veces ha tenido poco impacto en el aprendizaje, principalmente porque no alcanza con dotar de ordenadores la escuela, sino que es preciso darle un sentido pedagógico a esta infraestructura y a estos recursos informáticos (Cobo, 2016). También se destaca la necesidad de promover diversas habilidades (pensamiento adaptativo, pensamiento computacional, alfabetización

mediática, colaboración virtual, por mencionar algunas) que son factibles de favorecer en aulas equipadas y con usos intensivos por parte del cuerpo docente de las tecnologías; especialmente en ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012). Ello no refiere solamente de la cantidad de computadoras en las instituciones educativas y en las aulas sino además a la presencia de teléfonos celulares, aulas móviles y de estudiantes acostumbrados a una conexión permanente. Este contexto genera consecuentemente un reto tanto en la formación inicial cuanto en el desarrollo profesional docente, en la medida en que surge la necesidad de promover la competencia digital docente (Lion, 2019; Williamson, 2018). Así es que resulta necesario no sólo entender cómo usar las tecnologías aplicadas a la educación, sino comprender su impacto potencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pueden generarse (o bien limitarse) a través de las plataformas digitales.

Ahora bien, dichas plataformas digitales contemplan múltiples herramientas para el desarrollo de diversas estrategias de enseñanza<sup>6</sup>. El espacio virtual genera condiciones diferentes a las clases presenciales y en tal sentido da lugar a intercambios caracterizados por la mediación de la infraestructura tecnológica que, a la vez, posibilita tiempos de elaboración asociados con esta mediación (De Pablo Pons, 2006). En cualquier caso, se destaca siempre el rol docente en las tutorías y en el seguimiento de estudiantes, así como los materiales que se les ofrece para que puedan lograr producir un trabajo de elaboración individual o grupal. En general, se suele recomendar la tutoría y el seguimiento de los procesos de aprendizaje en diferentes instancias. Tareas que requieren otra forma de administrar las intervenciones docentes, una vez que se implementan las estrategias de enseñanza a través de las plataformas digitales, con una finalidad orientadora y de guía para que el estudiante trabaje sobre su propio proceso de aprendizaje (Lion, Mansur y Lombardo, 2015; Maggio, 2018). Todo ello demuestra la importancia que poseen las instancias de programación didáctica y también las condiciones de infraestructura y de composición de los grupos de estudiantes.

La masividad y la celeridad de la adopción de la educación a distancia en este período de pandemia no parecen reconocer estos condicionantes y pueden generar decisiones didácticas que surgen de la planificación atemporal o sobre el mismo período de ejecución de la enseñanza. Algunos autores (Lion, Mansur y Lombardo, 2015; Maggio, 2018; Williamson, 2018) advierten que la educación virtual con acciones que promueven la descentralización, la multitarea, la convergencia y lo que se denomina *lifestreaming*, atentan contra la atención del estudiantado, a la vez que compiten con una serie de estímulos por las redes que son inmanejables para los docentes (los estudiantes pueden aparecer conectados pero puede que en realidad en ese momento realicen otra acción a través del chat –por ejemplo– que desvirtúa la propuesta didáctica implementada).

---

<sup>6</sup> Es posible trabajar a partir de *videos* y *recursos bibliográficos*, presentaciones en *power point* y *podcast*, a partir de los cuales se pueden instrumentar actividades individuales y grupales en función de los propósitos de enseñanza. El *foro* se destaca como una herramienta útil para generar no sólo el intercambio a partir de preguntas y respuestas, sino para promover la orientación y la tutoría que debería desplegarse en los tiempos particulares que posee cada estudiante. Por otra parte, el uso de herramientas de videoconferencia no es lo recomendado y es incluso un error cuando se trata de grupos masivos como ocurre en muchas instituciones universitarias de América Latina. En general se lo considera un resabio que trata de trasladar al espacio virtual la modalidad presencial. Esta enumeración no es exhaustiva, al contrario, como toda tecnología educativa tradicional o contemporánea es funcional al contenido de la enseñanza y a las estrategias programadas y desplegadas por docentes en los grupos de aprendizaje.

A esto cabría agregar el contexto de aplicación de estas respuestas (por parte de las autoridades educativas, así como por parte de las instituciones), el cual se caracteriza por la incertidumbre y el encierro forzado y abrupto de la población, que constituyen factores de estrés incommensurables que redundan en el propio desarrollo educativo y en el trabajo intelectual con él asociado. Ello no necesariamente contribuye a la mejor predisposición para el aprendizaje de contenidos de la educación formal (en cualquiera de sus niveles) ni tampoco al uso eficiente y autorregulado del tiempo de estudio, que sería una de las características más favorables que la educación virtual tendría en cualquier programa educativo específicamente diseñado como tal.

Finalmente, un aspecto sumamente importante a considerar es el acceso de la población a los recursos que brindan las tecnologías aplicadas a la educación a distancia. Burbules y Callister (2001) diferencian entre un acceso instrumental y un acceso real. El primero se vincula con la posibilidad de contar con la infraestructura necesaria (equipamiento, conectividad) para poder acceder al contenido educativo. El segundo tipo de acceso –el real– refiere a la posibilidad de una apropiación relevante de las tecnologías, en términos de formación de las personas, un acceso que debería ser equitativo, desde el enfoque del derecho a la educación, en la medida que favorezca aprendizajes equivalentes entre los estudiantes. Aquí cabría tener presente además que en muchos contextos –como los países subdesarrollados– el acceso a ordenadores no ocurre en el hogar y suele suplirse, al menos parcialmente, con el acceso a estos dispositivos en las instituciones educativas o bien con dispositivos de telefonía celular/móvil.

## **5. Conclusiones: implicancias y escenarios para el ejercicio del derecho a la educación**

Algunas voces interpretan que esta crisis supondría un cambio a largo plazo en los sistemas masivos de escolarización ya que se ha generado un desafío en la medida en que la educación formal a partir de este cambio excedería a la clase presencial (Dans, 2020). En estos escenarios los cambios instrumentados parecen no ser una opción que podría desmantelarse una vez concluido el aislamiento social obligatorio sino una decisión de política educativa a largo plazo. En consecuencia, algunas formas de enseñanza no tendrían lugar en los nuevos espacios educativos virtuales. La selección de la información estaría limitada por el contexto en los cuales se instrumentaría la enseñanza online, que fomentaría el trabajo grupal, la evaluación de pares, y que repensaría el rol docente quien además de tutor debería incrementar su dedicación a la planificación de actividades para luego moderar discusiones entre estudiantes que asumirían centralidad en fóruns dando lugar así a una mayor adaptación de la información (más que contenidos de enseñanza) a las características del estudiantado (Dans, 2020). Todo ello bajo el argumento que supone que habría un mayor activismo pedagógico por parte de estudiantes, quienes a la vez serían pares en comunidades de aprendizaje las cuales romperían con el tradicionalismo de la educación formal.

Sin embargo, según un estudio de IESALC (2020), los cambios instrumentados en el corto plazo de semanas durante marzo y abril de 2020 para instrumentar la educación a distancia (a través de diversas plataformas digitales) no han sido recibidos de forma positiva en América Latina. Ello por muchas razones, entre ellas se mencionan las expectativas de los estudiantes en relación con los estudios presenciales que involucran factores sociales y de

experiencia de vida que no están presentes en la educación a distancia. Esta última además supone mayor disciplina y exigencia para los estudiantes más aún cuando deben tratar de acceder a contenidos que fueron planificados para ser enseñados en forma presencial. A su vez, para los estudiantes de sectores vulnerables la asistencia a la educación presencial brinda oportunidades de interacción en ambientes (bibliotecas, laboratorios, clases que facilitan la socialización con pares de diferentes orígenes o antecedentes sociales y culturales) que están ausentes en sus contextos familiares.

El informe también indica que estas decisiones han afectado al profesorado, en diferentes niveles de su desarrollo profesional. La precariedad de los recursos institucionales y la falta de tiempo para la planificación de la enseñanza a través de plataformas digitales (desconocidas por los docentes) han generado situaciones muy diversas en función de las instituciones educativas, de los estratos sociales y también en relación con la disposición de herramientas y recursos, así como de acceso a la capacitación. Al estar abrumado por el tiempo, el profesorado de la región se ha visto obligado a responder con múltiples propuestas que son planificadas en el mismo período en que son ejecutadas (IESALC, 2020). Es decir, se subvierten así los principios de la planificación y programación didáctica y ello redundará en las posibilidades de favorecer aprendizajes equivalentes entre estudiantes que evidencian también diferentes posibilidades de acceso a las plataformas digitales desde sus hogares.

Sin duda, el esfuerzo realizado por el profesorado es loable y extraordinario, y ha generado propuestas creativas en algunos casos. Es más, ha sido muy honorable la respuesta y compromiso del profesorado de todos los niveles educativos para sostener la continuidad pedagógica. No obstante, resulta válido cuestionar si se ha respetado el principio de igualdad y el de equidad en los que se sostiene el derecho a la educación. La educación a distancia tiene múltiples beneficios y ha probado ser eficaz sobre todo en la formación de posgrado universitario, y también en la formación profesional continua, ya que la infraestructura tecnológica y la disponibilidad de acceso a estas plataformas es para grupos más reducidos y en programas que son diseñados específicamente para ser desarrollados a través de dichas plataformas (IESALC, 2020). Diferente es el caso de las decisiones adoptadas por los gobernantes y por las instituciones educativas ya que obligaron a realizar esfuerzos de conversión apresurada de aquello que había sido diseñado para la enseñanza presencial a ser procesado a través de plataformas digitales (la cuales no estaban generalizadas en el conjunto de las instituciones educativas).<sup>7</sup>

Algunos autores pregonan que se debe profundizar la investigación sobre la incidencia del cierre de los establecimientos educativos en la declinación de los contagios ya que aún resulta escasa la evidencia empírica, sobre todo aquella que analiza lo ocurrido luego de la

---

<sup>7</sup> Un aporte para el diseño de opciones de salida a esta situación está dado por un informe de diagnóstico publicado por la Fundación COTEC (2020). Dicho trabajo, si bien toma datos de Corea del Sur, China, Japón, Suecia, Singapur y Egipto, se centra en el caso español. Realiza, además de un riguroso diagnóstico de las respuestas ante la pandemia (por parte de los países mencionados), una propuesta de cinco escenarios de actuación, que refieren sobre todo para España y otros países del hemisferio boreal debido a las diferencias de los calendarios escolares y académicos entre los hemisferios norte y sur. Este documento constituye un aporte valioso para instrumentar medidas de acción (en términos de provisión de recursos y medidas sanitarias anticipatorias así como curriculares y de evaluación de aprendizajes), aunque su ámbito de aplicación no abarca al conjunto de los países del mundo. Ello principalmente debido a los diferentes niveles de desarrollo socioeconómico, ya que los problemas identificados, tanto sanitarios como pedagógicos (que son comunes al conjunto de países en el contexto de emergencia generado por el Covid-19), se agudizan en los casos nacionales en los cuales existen problemas económicos y sociales de profunda desigualdad que agravan a los primeros.

reapertura de los establecimientos escolares (Jackson et al., 2013). Es más, algunos autores (Viner et al., 2020) sostienen que el cierre compulsivo de forma proactiva –de los establecimientos de educación formal– puede tener altos costos incluso para el sistema de salud en la medida en que afecta a profesionales quienes no pueden asumir sus responsabilidades –en las instituciones hospitalarias– debido a sus compromisos parentales (al no tener formas alternativas de cuidar a sus propios hijos y tener que quedarse también en sus hogares). Además, el riesgo que se advierte en algunas investigaciones (Cobo, 2019; Cohen, 2017) es que el abandono escolar se incrementa, lo cual sería más notorio en la educación superior y en las regiones empobrecidas como América Latina. Ello por razones económicas (la salida de la crisis será traumática en términos del aumento de la pobreza y del desempleo) y también por razones pedagógicas. Estas últimas refieren a que los estudiantes al no poder acceder al conjunto de contenidos distribuidos en las plataformas digitales, y al no conseguir comprender las tareas que allí fueron dispuestas por el profesorado, se desconecten del ritmo académico que implica la educación formal y más aún en el nivel superior. A su vez, el profesorado también puede ser afectado en múltiples formas. ¿Qué sucedería si se generaliza la idea que la presencialidad puede ser reemplazada por la educación a distancia? ¿Cómo se instrumentaría la educación formal si se asume que es posible que la enseñanza pueda acontecer a través de plataformas digitales (comercializadas en un nuevo tipo de cuasi-mercado educativo)?

La escala y la celeridad del cierre proactivo de los sistemas e instituciones educativas, que afecta a los niveles obligatorios y superiores de la educación formal no tiene precedentes y no resulta claro cuánto se puede prolongar ni qué decisiones se pueden tomar para garantizar la continuidad de los estudios y su acreditación. Esto a su vez en cada nivel escolar implica decisiones muy serias en relación con el acceso al saber y al conocimiento de forma de ejercer el derecho a la educación. Las consecuencias de una restricción de largo tiempo al sistema educativo y su reemplazo compulsivo por programas de educación a distancia, con escaso margen de planificación, redundará además en la salud de la población escolar joven y adulta, y a la vez también tendrá impactos a largo plazo en los resultados educativos tales como el nivel de formación, los niveles de ingresos futuros (tasas de retornos), la productividad de las sociedades, entre otros indicadores de desarrollo social y económicos de los países. Por último, hay que destacar que la educación a distancia puede incrementar la desigualdad educativa ya existente dado que pone en evidencia brechas de diferentes tipos a las visibles en la presencialidad: brechas de infraestructura, de conectividad, de posibilidades de usos formativos por parte de docentes y estudiantes de los recursos tecnológicos. A ello cabría sumar la potencial promoción de una concepción comercial de la educación en relación con el consumo de software (en lugar de los contenidos curriculares). La educación formal cumple muchas funciones más allá de transmitir conocimientos, hay que considerarla un espacio de conversación, de trabajo para *lo común* y *lo individual*, bajo el principio de igualdad. Por lo expuesto, es importante reconocer que el mayor riesgo es que no se contemplen profundamente las condiciones de emergencias (sanitarias, sociales, psicológicas y tecnológicas) generadas por la pandemia del Covid-19, ya que ello afectará el ejercicio del derecho a la educación y sus implicancias formativas para el desarrollo humano.

## Referencias

- Aldao, M. y Clérico, L. (2019). La igualdad “reformada”: La igualdad “des-marcada”. En N. Cardinaux y L. Clérico (Comps.), *Formación de jueces: Su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 193-216). EUDEBA.
- Altbach, P. y Kelly, G. (1986). *New approaches to comparative education*. The University of Chicago Press.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Granica.
- Cardona, D. (2017). *Reseña. Horizon report 2017 higher education*.  
<https://doi.org/10.5209/TEKN.58102>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Cohen, A. (2017). Analysis of student activity in web-supported courses as a tool for predicting dropout. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1-20.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-017-9524-3>
- Couzin-Frankel, J. (2020). Does closing schools slow the spread of coronavirus? Past outbreaks provide clues. *Science*, 0-84. <https://doi.org/10.1126/science.abb6686>
- Dans, E. (13 de abril de 2020). The coronavirus pandemic has unleashed a revolution in education: From now on, blended learning will be the benchmark. *Revista Forbes*.  
<https://www.forbes.com/sites/enriquedans/2020/04/13/the-coronavirus-pandemic-has-unleashed-a-revolution-in-education-from-now-on-blended-learning-will-be-the-benchmark/#44ecfeb6536f>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Losada.
- Fundación COTEC. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*.  
<https://online.flippingbook.com/view/967738/12/>
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.  
<http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>
- Jackson C., Vynnycky E., Hawker J., Olowokure, B. y Mangtani, P. (2013). School closures and influenza: Systematic review of epidemiological studies. *British Medical Journal Open*, 3, e002149. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2012-002149>
- Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. IPE.
- Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 101-117.
- Litwin, E. (Comp.). (2000). *La educación a distancia*. Amorrortu.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- McCowan, T. (2013). *Education as a human right. Principles for a universal entitlement to learning*. Bloomsbury.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Pablo Pons, J. de (2006). El marco del impacto de las tecnologías de la información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *Revista Telos*, 67, 31-56.
- Pablo Pons, J. de (Coord.). (2009). *Tecnología educativa, la formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Novum Grafiska AB.
- Tröhler, D. y Lenz, D. (Comps.). (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Octaedro.
- UNESCO. (2020). *Interrupción educativa y respuesta al COVID-19*.  
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. ... y Booy, T. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397-404.  
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.

## Breve CV del autor

### Guillermo Ramón Ruiz

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), y Master of Arts in Education, University of California Los Angeles (UCLA). Es Profesor Titular Regular (Catedrático) en las Facultades de Derecho y de Psicología de la UBA. Es Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sus actividades de investigación refieren a las reformas educativas de la educación secundaria, al debate pedagógico sobre el contenido material del derecho a la educación, y a las políticas de formación de profesorado en perspectiva internacional y comparada. Es autor de libros y artículos científicos de su especialidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>. Email: [gruiz@derecho.uba.ar](mailto:gruiz@derecho.uba.ar)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



## Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes

### Covid-19, Poverty and Chiapas' Education: Analysis of Emerging's Educational Programs

Yliana Mérida Martínez \*  
Luis Alan Acuña Gamboa

Universidad Autónoma de Chiapas, México

El evidente cambio en la vida socioeducativa que trajo consigo la pandemia por Covid-19 en Chiapas, México, ha expuesto los escollos con los que las instituciones gubernamentales nacional y estatal hacen frente con emergencia a las necesidades y demandas de la población escolar. En este artículo se evidencian y confrontan los obstáculos regionales –en términos de niveles de pobreza, acceso a bienes y rezago educativo– que imposibilitan la óptima implementación de los programas ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’ en el estado. La investigación se realizó a partir de la revisión y sistematización de los datos estadísticos proporcionados por el INEGI y la SEP de 2015 al 2019, así mismo se emplearon los Sistemas de Información Geográfica para la representación espacial de los datos más representativos. Uno de los hallazgos más importantes muestra que los niveles altos de pobreza y rezago educativo, son el común denominador en tres regiones de Chiapas (Altos Tsotsil-Tseltal, De los Llanos y Tulijá Tseltal-Chol) las cuales, a su vez, cuentan con menores acceso a bienes necesarios para el trabajo escolar en casa bajo la educación multimodal por la pandemia. Se concluye que estos programas educativos emergentes, no fueron diseñados para las diversas realidades sociales en las que se constituye el país; por ello, la amenaza es latente en cuanto al incremento de las brechas educativas entre las regiones de Chiapas, como entre los estados de México.

**Descriptor:** Covid-19; Pobreza; Educación; Servicios; México.

The evident change in the socio-educational life that brought about the pandemic by Covid-19 in Chiapas, Mexico, has exposed the pitfalls with which the national and state government institutions face with emergency the needs and demands of the school population. This paper highlights and confronts regional obstacles –in terms of poverty levels, access to goods and educational backwardness– that prevent the optimal implementation of the ‘Learn at Home’ and ‘My School at Home’ programs in the state. The research was carried out from the review and systematization of the statistical data provided by the INEGI and the SEP from 2015 to 2019, and the Geographic Information Systems were also used for the spatial representation of the most representative data. One of the most important findings shows that high levels of poverty and educational backwardness are the common denominator in three regions of Chiapas (Altos Tsotsil-Tseltal, De los Llanos and Tulijá Tseltal-Chol) which, in turn, have less access to goods necessary for school work at home under pandemic multimodal education. It is concluded that these emerging educational programs were not designed for the various social realities in which the country is constituted; for this reason, the threat is latent in terms of increasing educational gaps between the regions of Chiapas, as well as between the states of Mexico.

**Keywords:** Covid-19; Poverty; Education; Services; Mexico.

---

\*Contacto: [ylianader@gmail.com](mailto:ylianader@gmail.com)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 2 de mayo 2020  
1ª Evaluación: 20 de mayo 2020  
2ª Evaluación: 2 de junio 2020  
Aceptado: 24 de junio 2020

## 1. Introducción

El avance del número de casos por contagios confirmados por SARS-CoV-2 en Chiapas, tiene distintos alcances territoriales, con presencia en 36 de sus 125 municipios (datos al 2 de mayo de 2020) (figura 1), situación que motivó cambios repentinos en algunos escenarios, principalmente en el sector educativo. Si bien el anuncio de suspensión de actividades no esenciales se realizó el día 17 de marzo, fue el 23 de marzo cuando se llevó a cabo la suspensión de las actividades escolares a nivel nacional, a través del denominado receso escolar para las clases presenciales, migrando las actividades hacia la modalidad multimodal.

Así, el programa nacional ‘Aprende en Casa’ es la iniciativa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó e implementó de manera emergente para la educación obligatoria en México (preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior). Este Programa tiene la finalidad de concluir el ciclo escolar 2019-2020, así como alcanzar la mayor parte de los objetivos de aprendizaje en la comunidad estudiantil del país; para lograr esta empresa, se han creado objetos de aprendizaje disponibles en línea dentro de la plataforma de la SEP; programación televisiva y radiofónica diaria por nivel y grado académico; y la publicación impresa y digital de los cuadernillos de aprendizaje por entidad federativa (para más información véase SEP, 2020).

Para el caso específico, la Secretaría de Educación en Chiapas (SECh) creó el microsítio ‘Mi Escuela en Casa’ el cual se alinea a las finalidades y programaciones de ‘Aprende en Casa’. De esta manera, los estudiantes continúan el ciclo escolar bajo la modalidad de educación multimodal a través de plataformas educativas, programaciones nacionales y estatales de radio y televisión, y con los cuadernillos de aprendizaje tanto en español como en algunas lenguas indígenas (*chol, tseltal, tsotsil y tojolabal*) en los niveles de educación básica y especial, con la intención de velar por la inclusión y la equidad educativa de los estudiantes chiapanecos.

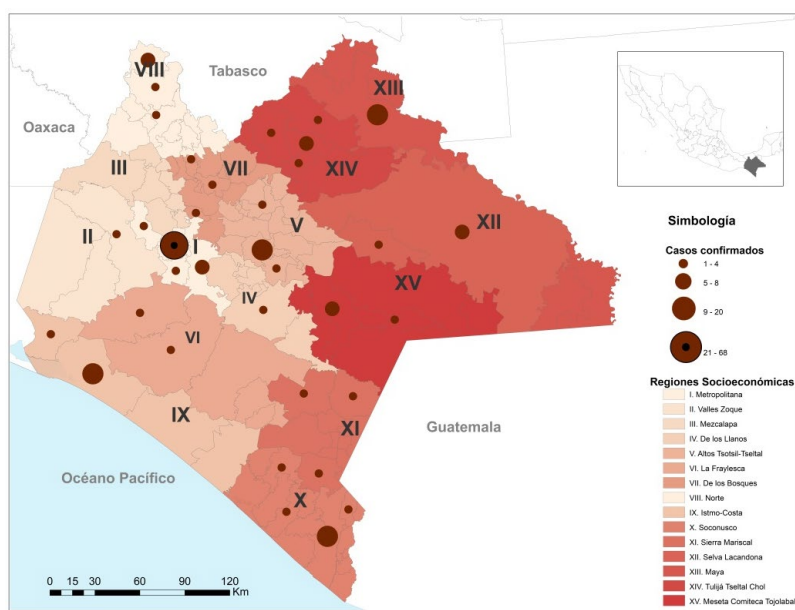


Figura 1. Casos confirmados por región socioeconómica en Chiapas

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el estudio sobre la relación entre pobreza y educación en escenarios marcados por confinamiento por el Covid-19, cobra relevancia en la actualidad, sobre todo en contextos poco visibilizados y caracterizados por la desigualdad, así como por la diversidad socioeconómica y cultural de los diferentes territorios ocupados, como es el caso de Chiapas, México. Es en este estado de la República Mexicana donde se analizan los programas educativos 'Aprende en Casa' y 'Mi Escuela en Casa', que se definen como mecanismos paliativos emergentes en tiempos de confinamiento de la población chiapaneca. Las acciones emprendidas por los gobiernos federal y estatal, a través de las Secretarías de Educación, contraponen las realidades poco favorables para la implementación de la educación multimodal; ante esto, el objetivo de la investigación es confrontar las condiciones socioeconómicas y educativas de las regiones que conforman el estado de Chiapas, con la implementación del programa nacional 'Aprende en Casa' y el estatal 'Mi Escuela en Casa'.

Con base en lo anterior, el artículo responde al cuestionamiento ¿bajo qué criterios socioeconómicos se sustenta la implementación del programa '¿Aprende en Casa' y 'Mi Escuela en Casa' que permiten garantizar el derecho a la educación y la justicia social en la comunidad educativa de Chiapas, ¿México?, para lo cual se divide en cuatro apartados. En primer lugar, Covid-19, Pobreza y Educación: revisión de la literatura, abre el análisis sobre las líneas más relevantes en el estado del conocimiento actual en la materia, exponiendo los alcances, límites y vacíos de conocimiento sobre los cuales descansa este trabajo de investigación. En el Método se detallan los niveles de desagregación, variables e indicadores que direccionaron la sistematización y análisis de los datos estadísticos, así como la representación espacial de algunos de estos indicadores a través de los Sistemas de Información Geográfica. En tercer lugar, Resultados, se exponen los hallazgos que posicionan al estado de Chiapas como un espacio social lleno de obstáculos y carencias para el desarrollo de la educación multimodal y; por último, en la Discusión y Conclusiones, se confrontan los hallazgos de esta investigación con los resultados de investigaciones anteriores, lo que permitió sustentar la relevancia de este documento en términos de contribución del conocimiento en el campo, así como en la exposición de líneas de acción gubernamental e investigativa para ahondar en la temática.

## **2. Revisión de la literatura: Covid-19, pobreza y educación**

El estudio de los efectos del SARS-CoV-2 (Covid-19) en campos como la pobreza y la educación a nivel mundial, mexicano y chiapaneco se encuentra en ciernes; por un lado, por el hecho de dar mayor relevancia a la temática desde las ciencias médicas y de la salud en busca de la anhelada cura; así mismo por jerarquizar las acciones de contención de la epidemia a través de la concienciación sobre la situación actual en medios impresos, electrónicos y *mass media*; y por otro, altamente probable por considerar estos (pobreza y educación) como escenarios donde el nuevo coronavirus incide a guisa de efectos colaterales.

Sin embargo, se ha evidenciado que el nivel educativo y de pobreza delimitan, en gran medida, los alcances de un problema social y la capacidad de resiliencia que los individuos accionan ante este (Monroy-Gómez-Franco, 2016), lo que obliga un análisis profundo de estos campos ante los eventos extraordinarios que trae consigo el Covid -19. Con base en

lo anterior, en este apartado se exponen las líneas de reflexión, investigación e intervención de las publicaciones (científicas y de difusión) que retoman la crisis del coronavirus desde la mirada y relación con lo educativo; la pobreza, o desde esta tríada de acción (en ese orden) que demarcan las fronteras mundiales del conocimiento sobre el tema.

En términos del Covid-19 y la pobreza, la investigación científica y las opiniones fundamentadas en los datos existentes abren y enriquecen cinco líneas de análisis al respecto. Por un lado; surge la necesidad por prever el aumento de las personas en condición de pobreza en los países en desarrollo (aunque la previsiones contemplan el escenario mundial), el cual tiende a incrementar –hasta 500 millones de personas– en la medida que la duración del aislamiento sea mayor por la emergencia del coronavirus, y los ingresos y poder adquisitivo disminuyan (Correa-Quezada y García-Vélez, 2020; Expansión Política, 2020; Girón-Pérez et al., 2020; Job, 2020; McCarthy, 2020; Reina, 2020; Shipp, 2020; Sumner et al., 2020); así mismo, están las miradas que ven en la periferia de la grandes ciudades (zonas rurales o periurbanas), una población en situación de riesgo en la que los gobiernos deben pensar en más y mejores apoyos frente a la pandemia (OXFAM, 2020; Ranscombe, 2020; The Lancet, 2020), lo que corrobora lo antes mencionado.

Otros autores relacionan la pobreza con la ínfima atención médica que pueden recibir los individuos de esos estratos sociales, evidenciando así las grandes brechas sociales en materia de salud pública y privada, así como la vulnerabilidad que los sectores más desfavorecidos ven ampliarse ante los escenarios mediados por el SARS-CoV-2 (Ahmed et al., 2020; León, 2020; OXFAM, 2020; Warwick y Roshen, 2020). Desde miradas más institucionales; la emergencia sanitaria obliga, por parte de los gobiernos, replantearse medidas de políticas para elevar las capacidades productivas de los países con la finalidad de aminorar los estragos del coronavirus a nivel micro, meso y macroregional (CEPAL, 2020; Corona, 2020; El Universal, 2020; Forbes, 2020). En otra línea de análisis, se confrontan las medidas de contención del contagio emitidas por Organismos Internacionales (como lavarse las manos adecuadamente y de manera constante) frente a la vulneración de derechos (carencia de bienes y servicios como agua potable) en la que viven la pandemia un gran porcentaje de personas en el mundo, lo que imposibilita acatarlas en su justa medida (Reina, 2020; Sharoni, 2020); a esto se unen las políticas de excesiva austeridad económica de países como México que afectaran aún más a los sectores desfavorecidos, aunque se piense lo contrario (Ríos, 2020).

En cuanto a la relación Covid-19 y educación, gran parte de la investigación científica hasta ahora realizada se enfoca en el estudio de los problemas que acarrea el confinamiento académico para el óptimo desarrollo de los programas educativos en el campo de la medicina y las ciencias de la salud. En este sentido, se encuentran análisis sobre la necesidad de una educación médica relacionada a la práctica profesional con pacientes que requieren cuidados críticos, situación que la actual pandemia ha descubierto como una gran carencia formativa en países desarrollados como China y Estados Unidos de América, así como en desarrollo como el caso mexicano (Li et al., 2020; Stambough et al., 2020; Valdez-García et al., 2020). Otros investigadores exponen los límites del *homeschooling* para alcanzar los objetivos de algunos apartados de la malla curricular en las ciencias médicas como es el caso de la residencia quirúrgica, pero que evidencia problemas tan cambiantes como desafiantes no solo en la formación de los nuevos médicos, sino en la actualización y capacitación de los médicos en ejercicio (Chick et al., 2020).

Otra línea de investigación se relaciona con la preparación de la comunidad académica de medicina y ciencias de la salud para enfrentar la contingencia del Covid-19 en la presencialidad de la atención médica, desde un enfoque socioemocional y de responsabilidad social de todos los actores involucrados (médicos y pacientes) (Valdez-García et al., 2020); desde una mirada opuesta, algunas investigaciones concluyen en la obligada reconstrucción de espacios para el desarrollo de habilidades y para la consulta médica que sucedan lo presencial por contextos de intervención virtuales o a distancia, tales como la telemedicina o el uso de la tecnología aplicada a las ciencias de la salud (Agudelo et al., 2020; Chick et al., 2020; Vidal-Alaball et al., 2020).

Fuera de la medicina y las ciencias de la salud, la educación y el Covid-19 se ha reflexionado más desde la opinión de especialistas e instituciones nacionales e internacionales que en el propio desarrollo científico, pero con debates abiertos y plurales que permiten esbozar las líneas de análisis que atraviesan este campo incipiente de investigación. De esta manera, se encuentran posturas que critican el ser y quehacer de la pedagogía posmoderna para con la formación insuficiente de los nuevos bloques de profesionales, la cual afecta tanto la toma de decisiones estudiantiles como laborales en contextos de crisis (como el caso del Covid-19), relegando a la burocratización educativa todo desarrollo de habilidades, actitudes y valores para desempeñarse en las funciones para las que se fue formado (Acuña y Pons, 2019; Pavón González, 2020).

La internacionalización y movilidad estudiantil es una de las afectaciones que está padeciendo la educación superior en estos tiempos, ya que al cerrarse las fronteras mundiales a muchas de las dinámicas educativas cotidianas, las Instituciones que en gran medida sobreviven de la derrama económica que representa dicha movilidad, aunado a la propagación de la formación en entornos virtuales de aprendizaje, están resintiendo más los estragos del confinamiento socioeducativo, lo que está obligando el análisis de la internacionalización y movilidad estudiantil como fuente de financiamiento institucional (Altbach y de Wit, 2020). De manera más específica, los ambientes familiares y profesionales vividos durante el confinamiento son, también, ejes centrales de reflexión, al comprender que los roces entre padres e hijos por los quehaceres del hogar, laborales o escolares, así como la carga excesiva que significa para los docentes suceder su talante de lo presencial a lo digital, está generando estrés, fatiga y desinterés por dichas actividades, que pueden traducirse en problemas socioemocionales, físicos y de salud (síndrome de burnout) (Acuña, 2020; Fernández et al., 2020; Gil Antón, 2020; Tapia, 2020).

Por otro lado, el Covid-19 es visto como el escenario ad hoc para la evaluación de las políticas educativas que se han implementado a nivel nacional e internacional, en términos de logros, límites y retos para los sistemas educativos en contextos extraordinarios como el actual (Andriano, 2020), repensando las estrategias a seguir durante y después de la era del coronavirus (Elizarraras Baena, 2020); por consiguiente, el coronavirus representa el escenario social propicio para pensar y repensar una nueva educación alejada de la del Siglo XX; así, el contexto pandémico sustenta la sucesión de la educación presencial por la digital con la finalidad de romper miradas apocalípticas sobre la cuestión, respondiendo a las dinámicas sociales actuales (Álvarez Mendiola, 2020; Cotino, 2020; Medina Gual, 2020); a su vez, el confinamiento abre la posibilidad de reencontrar a los hijos con los padres en el campo de la educación en valores, y el desarrollo de habilidades socioemocionales que son tan relevantes como los contenidos académicos (Pérez Cabrera, 2020).

Desde esta perspectiva y como respuesta a los retos que la educación multimodal o virtual representa para algunos Sistemas Educativos (en específico el de México), en la literatura se encuentran planes de trabajo y ejes de acción para mitigarlas al máximo posible; entre los que destacan la implementación de recursos educativos abiertos a través de otros *mass media* como la televisión y la radio para contextos de media o alta marginación, así como el diseño, impresión y distribución de cuadernillos para las y los alumnos de extrema marginación, con la finalidad de continuar el ciclo escolar y el alcance de los objetivos académicos para cada nivel (Díaz, 2020; Guzmán Martín, 2020; MEJORED, 2020; SECh, 2020; SEP, 2020); así mismo, se invita a los gobiernos a emplear fondos o recursos presupuestales para la ayuda a las instituciones educativas ante la pandemia por Covid-19, los cuales se pueden ejercer para abrir las escuelas en verano y para el pago de sueldos docentes por dicha actividad, con la finalidad de aminorar los rezagos educativos que el cierre de la educación presencial pueda ocasionar (Harris, 2020). Sin embargo, instancias internacionales invitan de manera abierta a pensar y repensar la educación mediada por la tecnología como el futuro de las nuevas generaciones, donde la práctica docente debe reestructurarse a partir de dichas tendencias educativas globales (Luthra y Mackenzie, 2020).

En el análisis de la tríada Covid-19, pobreza y educación, y en un ejercicio reflexivo más profundo que el anterior, se precisa que la educación a distancia puede equiparar, e incluso superar, los resultados de la educación presencial en términos de rendimiento académico de los estudiantes, puesto que esta modalidad educativa permite desarrollar mayores compromisos y disciplina; sin embargo, el confinamiento por el SARS-CoV-2 ha traído de manera remedial al *homeschooling* a un porcentaje muy alto de alumnos que son niños (educación básica), donde el nivel educativo, de apoyo y socioeconómico, así como la poca o nula formación pedagógica de los padres está inmanentemente relacionada con el rendimiento académico de estos estudiantes, situación que puede ampliar y aumentar la brecha de conocimientos (Agudelo et al., 2020; Cantían Serrano, 2020; Fernández et al., 2020; Ortega, 2020; Sanz et al., 2020).

En el mismo tenor de discusión, se reflexiona sobre los bienes con los que cuentan las familias mexicanas (generalizable para otros países latinoamericanos y en EUA) para la implementación de la educación virtual o multimodal (acceso a internet y equipos electrónicos con conectividad), lo que demuestra la gran brecha digital y de conocimientos en los que se pretende implementar esta empresa formativa de confinamiento, así como la alarmante inequidad educativa en la que puede traducirse esto en el futuro próximo (Altbach y de Wit, 2020; Armitage y Nellums, 2020; Díaz Coria A., 2020; Escotto, 2020; Estrada Villafuerte, 2020; Gutiérrez Villegas, 2020; Ortega, 2020). A esto se agregan también los obstáculos y las carencias formativas y de competencias digitales que los docentes presentan para mudar su práctica profesional de lo presencial a lo virtual, así como la incapacidad de las instancias gubernamentales (como la Secretaría de Educación Pública de México) para la implementación de programas educativos mediados por tecnología (Acuña, 2016; Altbach y de Wit, 2020; Elizarraras Baena, 2020; Estrada Villafuerte, 2020; Fernández et al., 2020; Hernández Navarro, 2020; Ornelas, 2020; Tapia, 2020); por consiguiente, la educación virtual debe pensarse, desde estas miradas, más como un apoyo extra a la presencial, que como sucesión de modalidad educativa postpandémica y/o como la educación del Siglo XXI.

Por último y aunado a lo anterior, el diseño de los recursos pedagógicos y plataformas educativas que la SEP ha contemplado y accionado a partir del 20 de abril de 2020 para la

consecución del aprendizaje desde casa, se han visualizado como mecanismos de simulación y tozudez institucional al no contemplar los contras que esto puede acarrear a la diversidad social del país, con la señera finalidad de salvar el ciclo escolar (Álvarez Mendiola, 2020; Miranda Arroyo, 2020); en este mismo tenor, surge la crítica de los sistemas educativos para con la atención de los estudiantes de distintos contextos socioeconómicos, relativizando así los conceptos de calidad y equidad educativa así como justicia social para los sectores rurales de los países que, en tiempos de pandemia, ven más acentuadas las históricas desigualdades sociales (Alvarado Alcocer, 2020; Gil Jurado, 2020; Ornelas, 2020).

Con base en la revisión del estado de la cuestión sobre el tema, se sostiene que la producción científica se encuentra en ciernes, encontrándose vacíos en el conocimiento básico y aplicado. En este sentido, la literatura existente no permite comprender, desde la complejidad que significa, la relación entre Covid-19, pobreza y educación; por un lado, por el incipiente interés en retomar como objeto de estudio esta triada de investigación; y por otro, porque las conclusiones y opiniones hasta ahora expuestas se basan en generalizaciones contextuales del problema, lo que imposibilita comprender las especificidades del tema entre una región y otra, generalidades que están dando sustento a programas educativos multimodales emergentes como ‘Aprende en Casa’ de la SEP México, así como de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas.

## 2. Método

La investigación tiene como principal objetivo confrontar las condiciones socioeconómicas y educativas de las regiones que conforman el estado de Chiapas, con la implementación del programa nacional ‘Aprende en Casa’ y el estatal ‘Mi Escuela en Casa’, los cuales necesitan de bienes y/o servicios requeridos en las viviendas para la óptima implementación de estos sistemas de educación multimodal emergentes (cuadro 1).

Cuadro 1. Bienes y/o servicios requeridos para ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’

PROGRAMA	ÁMBITO	BIENES Y/O SERVICIOS REQUERIDOS
Aprende en Casa	Nacional	Equipos tecnológicos con conectividad a internet (Computadora, <i>Tablets</i> , <i>Smartphones</i> )
		Accesibilidad a internet
		Televisor Energía eléctrica
Mi Escuela en Casa	Estatad	Equipos tecnológicos con conectividad a internet (Computadora, <i>Tablets</i> , <i>Smartphones</i> )
		Accesibilidad a internet
		Televisor Radio*
		Energía eléctrica

Nota: \*La radio se emplea únicamente para la programación educativa chiapaneca en lenguas indígenas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SECh (2020) y SEP (2020).

Por consiguiente, el trabajo se realizó desde un enfoque cuantitativo de investigación que se define como la posibilidad o “propiedad de algo que se puede medir o contar, de algo susceptible de crecimiento o disminución” (Lemelin, 2004, p. 21); de esta manera, dicho enfoque permitió analizar los datos referentes a los contextos socioeconómicos y educativos de la entidad recabados en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015); en el

Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) (INEGI-SEP, 2013<sup>1</sup>) así como en el Anexo Estadístico del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018); permitiendo así, establecer relaciones entre las principales variables e indicadores de dichos contextos, con los requerimientos de la nueva educación multimodal de estos programas implementados de manera emergente por la SEP ante la pandemia por Covid-19. Con base en lo anterior, fue necesario realizar el tratamiento de los datos desde dos niveles de análisis, los cuales se detallan a continuación:

*Análisis de datos estadísticos oficiales*

Dentro de la Encuesta Intercensal 2015; el CEMABE 2013; así como en el Anuario Estadístico 2018, se identificaron y seleccionaron las variables e indicadores relacionados con las condiciones socioeconómicas y educativas de Chiapas (cuadro 2). De esta manera; el uso de estas estadísticas permitió comparar una serie de rasgos medibles que dieron como resultado una aproximación a las condiciones territoriales de la entidad, las cuales reflejan los elementos estructurales de la política económica, social y educativa con los que se hace frente a las reestructuraciones del cotidiano de la población ante el SARS-CoV-2.

Cuadro 2. Variables e indicadores de análisis, por nivel de desagregación

NIVELES DE DESAGREGACIÓN	VARIABLES	INDICADORES
Estatad	Vivienda	Disponibilidad de bienes en la vivienda (internet, computadora, celular y televisión).
	Educación	Niveles de escolaridad Características de capital humano en educación básica.
Municipal	Vivienda	Viviendas con acceso a internet. Viviendas según condición de disponibilidad de agua.
	Educación	Rezago educativo.
	Pobreza	Población en situación de pobreza (extrema y moderada).
	Etnicidad	Población de 3 años que habla lengua indígena.

Fuente: Elaboración propia a partir del CONEVAL (2018), INEGI (2015) e INEGI-SEP (2013).

Por otro lado, la selección de estas variables e indicadores responden a la necesidad por estimar las brechas que esta modalidad educativa emergente puede desarrollar a corto y mediano plazo entre los municipios de Chiapas, así como entre el estado con el país. De esta manera, fue relevante realizar dos niveles de desagregación (estatal y municipal) de los datos existentes de la información censal; en primer lugar, porque los datos estatales ofrecen un contexto general de las condiciones educativas y de acceso a bienes en las viviendas de Chiapas; y segundo, porque la información municipal disponible abre la posibilidad de cruce estadístico entre niveles. Con base en esto, el cruce de la información oficial permitió relacionar las condiciones socioeconómicas y educativas con las restricciones en el acceso a la nueva modalidad de educación obligatoria<sup>2</sup> que se desarrollan en las distintas regiones de la entidad federativa.

<sup>1</sup> La Encuesta Intercensal, así como el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2015, son las bases de registros oficiales más actualizadas en México, puesto que se inició el Censo de Población 2020 pero, por las medidas preventivas del confinamiento por el Covid-19, se suspendieron hasta contar con las condiciones necesarias para la culminación de dichas actividades por parte del INEGI.

<sup>2</sup> Con énfasis en los niveles de primaria, secundaria y educación media superior.



### *Representación gráfica mediante los Sistemas de Información Geográfica*

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) se definen como el “conjunto de herramientas diseñadas para obtener, almacenar, recuperar y desplegar datos espaciales del mundo real” (INEGI, 2014) con la finalidad de representar, de manera gráfica, variables y procesos para explicar las diferencias y carencias ligadas a una región. Por ello, el tratamiento de la información estadística oficial a través de los SIG cobra relevancia para la investigación, en la medida que permitió cartografiar relaciones espaciales entre indicadores: rezago educativo y disponibilidad de internet; distribución por municipios de niveles de pobreza moderada y extrema; así como la evolución de casos confirmados por coronavirus en Chiapas.

Con base en este trabajo de análisis estadístico y espacial, se logró evidenciar los obstáculos y retos que el programa nacional ‘Aprende en Casa’ encuentra en el contexto chiapaneco, donde la desigualdad social y las brechas electrónicas son el común denominador entre las regiones que lo conforman.

## **3. Resultados**

Los resultados de esta investigación abren nuevas aristas de análisis y discusión de la operatividad de los Programas ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’ en una entidad federativa marcada y reconocida a nivel nacional por sus altos índices de desigualdad social y educativa entre sus regiones, las cuales se exponen a continuación.

### ***3.1. Condición de pobreza en Chiapas***

Uno de los principales ejes de análisis en esta investigación es la relación entre los niveles de pobreza en Chiapas en función con la implementación de la modalidad educativa emergente ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’ en las 15 regiones socioeconómicas que lo conforman. De esta manera, es preciso resaltar que la población de esta entidad se encuentra sumida en carencias de acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a la alimentación, a servicios básicos y de calidad y espacios en la vivienda (CONEVAL, 2018) que limitan las posibilidades del desarrollo social homogéneo entre dichas regiones. Estas carencias se significan y representan en los niveles de pobreza que permean en el Estado, donde la predominancia está entre lo moderado y extremo (figura 2).

Los niveles de pobreza en Chiapas se explican desde diferentes aristas; así, un 37,74% de su población económicamente activa ocupada se emplea en el sector primario (agricultura y ganadería principalmente), siendo este la base de la economía. Por otro lado, el 32,95% de la población ocupada percibe hasta un salario mínimo diario (4,5 USD aproximadamente), que representa el ingreso promedio familiar en el Estado (CEIEG, 2015). En cuanto a diversidad cultural y lingüística, 27,99% de sus habitantes de 3 años en adelante hablan una lengua indígena, siendo el Tsotsil la más representativa. Así mismo, el 14,55% de la población no cuenta con algún nivel de escolaridad, y el 51,27% del total de los habitantes se concentra en zonas rurales, que son los que mayores carencias sociales reportan (INEGI, 2015).

Esta dispersión poblacional es una condicionante territorial de dichas carencias, puesto que, mientras que las comunidades rurales mantienen ritmos constantes de crecimiento con ínfimos ingresos económicos, las zonas urbanas tienden a ir a la baja del crecimiento poblacional pero con más y mejores posibilidades de percepciones salariales; por ello, la

oferta de bienes y servicios en las zonas rurales siguen manteniéndose muy por debajo de los contextos urbanizados, lo que implica escasas oportunidades para que la población pueda ejercer una verdadera justicia social (González Morales y Esquivel Hernández, 1992).

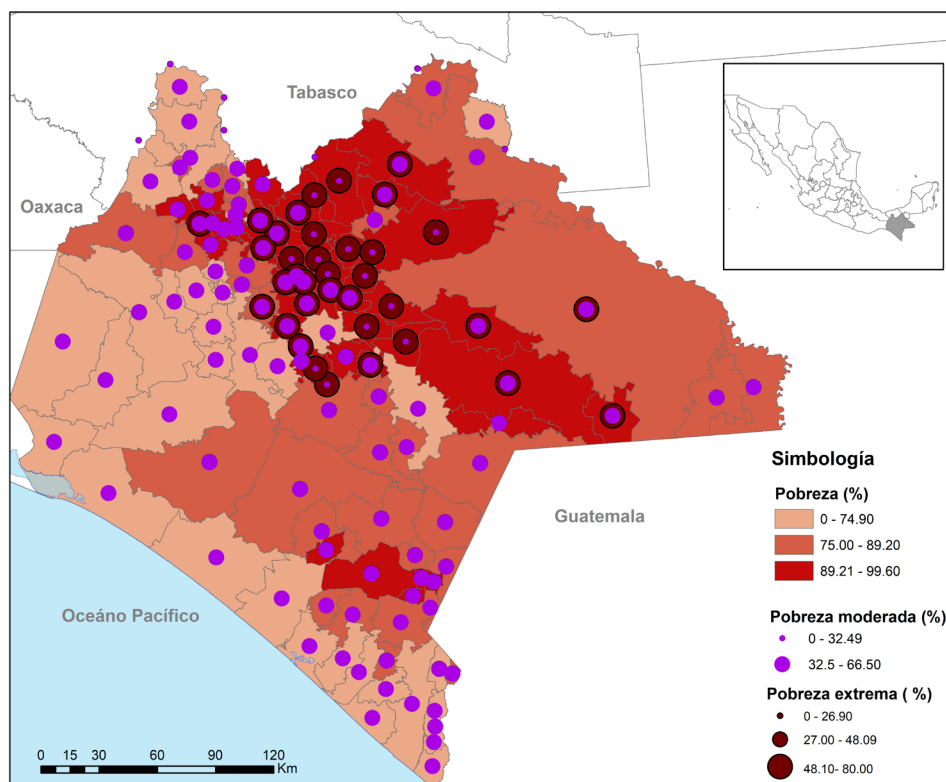


Figura 2. Porcentaje de pobreza, pobreza moderada y pobreza extrema, por municipio  
Fuente: Elaboración propia con Información del CONEVAL (2018).

Si bien gran parte del territorio estatal presenta algún nivel de condición de pobreza, incluso en las cabeceras regionales principales, se demuestra que en algunos municipios esta condición alcanza del 89,21% al 99,60% de su población (representados en color rojo oscuro). Aunado a esto, tanto pobreza moderada como extrema se encuentran distribuidas en gran parte de los mismos municipios, los cuales conforman las regiones Altos Tsotsil-Tseltal, De los Llanos y Tulijá Tseltal-Chol (centro-norte) de Chiapas, los cuales se relacionan de manera directa con las poblaciones indígenas que mayores carencias sociales presentan en la entidad, aunado a la escasa accesibilidad ligada a sus relieves heterogéneos y mayores altitudes.

En el mismo tenor de ideas, investigaciones y proyecciones sobre Chiapas aseveran que, a pensar de la gran inversión que se ha realizado para resarcir esta situación (como el caso de la implementación de los Programas de Transferencias Condicionadas como Progresa, Oportunidades y Prospera), los resultados en términos de reducción de la condición de pobreza han sido mínimos, sucediendo de 44,4% de pobres en 2008, ha 41,9% en 2018 (CONEVAL, 2018), realidad que amenaza con empeorar durante y después del confinamiento por el coronavirus (Correa-Quezada y García-Vélez, 2020; Expansión Política, 2020; Girón-Pérez et al., 2020; Job, 2020; McCarthy, 2020; Reina, 2020; Shipp, 2020; Sumner et al., 2020).

### 3.2. Condiciones de la educación en Chiapas

Para el ciclo escolar 2018-2019, los alumnos de Chiapas representaron el 5,48% (1.398.634) de la población inscrita en educación básica pública y privada a nivel nacional (SECh, 2019; SEP, 2019), quienes recibieron clases en ambientes presencial o multimodales de educación, así como en infraestructuras escolares y contextos socioeconómicos diferentes entre sí (ver cuadro 3 y 4, así como figura 3). Ante el heterogéneo contexto educativo que existe, la Secretaría de Educación del Estado tiene la encomienda de responder a las necesidades educativas y barreras para el aprendizaje de sus habitantes, así como disminuir el rezago educativo que alcanza, en algunas zonas, hasta el 55,91%. Así, es en este escenario donde se implementa, a partir del 20 de abril de 2020, los programas ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’ para la conclusión del ciclo escolar lectivo y el logro de los objetivos de la SEP para cada nivel de la educación básica.

Cuadro 3. Distribución de la comunidad escolar en Chiapas

	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
	Abs.	%	%
Alumnos	1.788.859	94,10	5,88
Docentes	85.833	87,07	12,96
Escuelas	19.414	96,50	6,06

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SECh (2019).

Cuadro 4. Distribución de la comunidad escolar en Chiapas, por nivel y tipo

	GENERAL		INDÍGENA	COMUNITARIA	TELESECUNDARIA	TÉCNICA
	Abs.	%	%	%	%	%
Preescolar	295.194	60,60	30,64	8,73	-	-
Primaria	788.919	65,35	31,31	3,32	-	-
Secundaria	308.130	31,61	-	-	46,94	21,45

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SECh (2019).

Como se aprecia en los cuadros 3 y 4 y en la figura 3, las condiciones de infraestructura educativa en Chiapas son tan heterogéneas como desiguales en las distintas regiones que conforma la entidad. Si bien poco más del 60% de los inmuebles escolares fueron contruidos para dichos fines, cerca del 40% restante figura como improvisaciones ante la demanda educativa ligado a la dispersión poblacional, las cuales se encuentran en las regiones menos favorecidas. De esta manera, se precisa el análisis de los bienes y/o servicios con los que se cuenta en el estado para la implementación de los programas educativos emergentes ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’, en términos de acceso a esta educación multimodal de la población educativa hispanohablante y etnolingüística de las cuales se conforma el estudiantado estatal.

### 3.3. Disponibilidad de bienes y/o servicios en Chiapas para la educación multimodal

Desde el diseño hasta la implementación de los programas educativos ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’, se requirió del acceso a bienes y/o servicios indispensables en las viviendas del país y de la entidad para alcanzar los objetivos planteados tanto por estos programas emergentes como para la consecución del ciclo escolar 2019-2020. Así, los equipos con conexión a internet (computadoras, tabletas electrónicas y celulares),

televisores, radios, la propia conectividad a internet y la energía eléctrica se definen como las herramientas fundamentales para sendos objetivos.

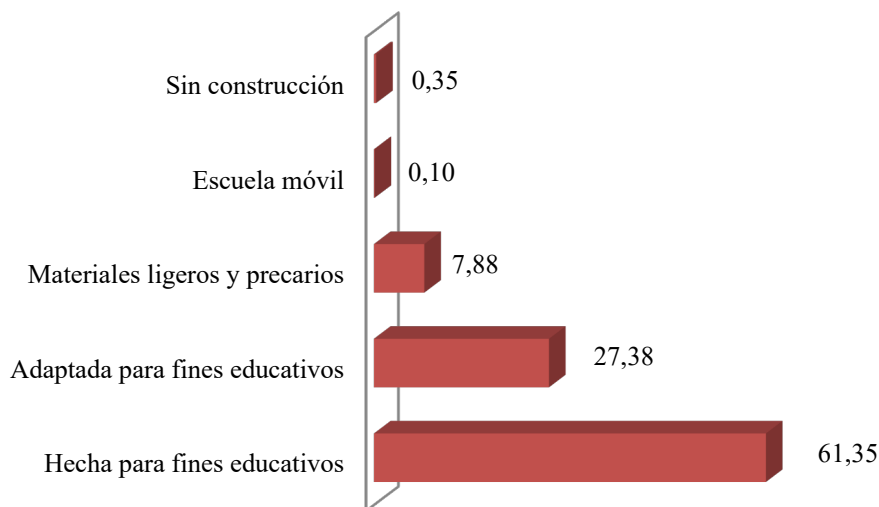


Figura 3. Tipo de inmueble en educación básica  
Fuente: Elaboración propia con base en INEGI-SEP (2013).

Sin embargo, estos programas de educación multimodal encuentran mayores obstáculos para su óptima operatividad en la entidad –además de las grandes brechas educativas antes mencionadas– cuando se relacionan de manera directa los canales en los que se sustentan, con la actual disponibilidad de bienes y/o servicios de la población chiapaneca (ver figuras 4 y 5). Con base en esto, resulta evidente el hecho que la relevancia de ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’ estará en función de los capitales económico, escolar y cultural de los padres y madres de familia de los alumnos de educación básica (Bourdieu, 2012) que, como veremos a continuación, son tan diversos como asimétricos.

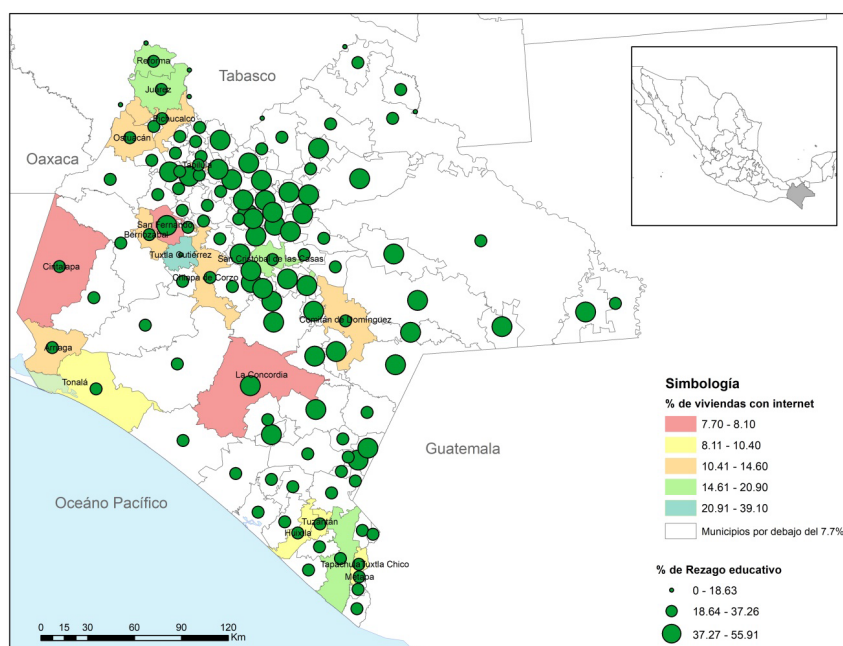


Figura 4. Rezago educativo y acceso a internet en Chiapas  
Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2015) y CEIEG (2015).

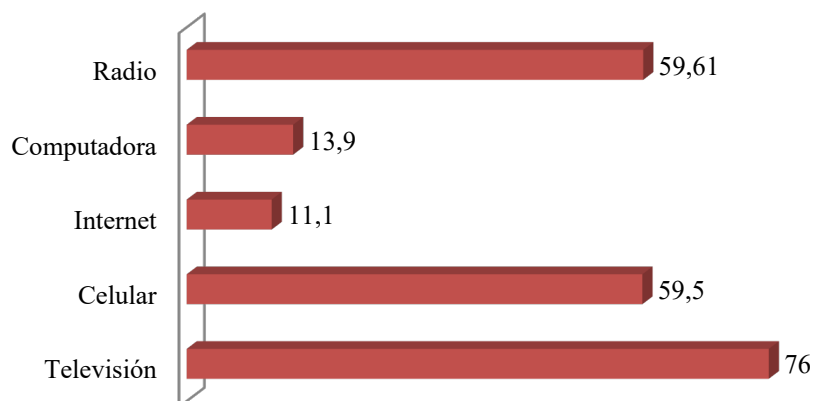


Figura 5. Porcentajes de disponibilidad de bienes para la educación multimodal  
Fuente: Elaboración propia con base en CEIEG (2015).

La figura 4 demuestra que la conectividad a internet en Chiapas es precaria. De los 125 municipios, solo la capital del estado (Tuxtla Gutiérrez) alcanza el 39,10% de viviendas con acceso a este bien, mientras que en el 84% (105) no se alcanza ni el 8% de habitáculos conectados a la red. Así mismo y a pesar que la Organización de las Naciones Unidas ha declarado el acceso a internet como un derecho humano (ONU, 2016), lo cierto es que su privatización en la entidad –dominada por el oligopolio Teléfonos de México (TELMEX) y Megacable– y los elevados costos mensuales que esto representa (entre 23 y 30 USD aproximadamente), lo hace cada vez menos accesible para la media de la población. Por otro lado, se observa también que la inaccesibilidad a internet y los niveles de rezago educativo<sup>3</sup> guardan estrecha relación en la entidad; así, a medida que en los municipios disminuye el acceso a la conectividad digital y equipos electrónicos para dicho fin (computadoras y celulares, principalmente), se elevan sus porcentajes poblacionales con atraso escolar (entre 33,27 y 55,91%), así como las condiciones de pobreza moderada y extrema (ver figura 2).

Aunado a lo anterior, aunque la figura 5 evidencia un porcentaje alto de acceso a la televisión (76%) y a la radio (59,61%) en Chiapas, los datos deben revisarse desde ejes de análisis diferentes; por un lado, a pesar que la distribución de acceso a la televisión es amplia, el mayor porcentaje se ubica en las viviendas de las cabeceras regionales principales (por ejemplo: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas, Comitán y Tapachula) que cuentan con programación digital abierta y privada (con los menores niveles de condición de pobreza); por otro, existe un porcentaje menor de televisiones en las Regiones Altos Tsotsil-Tseltal, De los Llanos y Tulijá Tseltal-Chol, quienes de manera histórica sufren mayores brechas de comunicación, pero que se vieron incrementadas a partir del apagón analógico en México (diciembre de 2015) que dejó ‘inservibles’ gran parte de las televisiones en la zona (Expansión, 2016); sin embargo, como medida paliativa, o más bien electoral, para 2016 se implementó el programa de

<sup>3</sup> El rezago educativo en México se define como la condición de atraso en la que se encuentra la población de 15 años o más de edad, que no ha culminado los estudios básicos (educación secundaria).

entrega de 10 millones de televisores digitales “Mover a México” a la población con menos recursos en el país, pero que de manera casi inmediata, se inició la venta de las mismas por las necesidades económicas de la población, televisores que hasta el día de hoy se pueden adquirir en algunas tiendas en línea (por ejemplo, Mercado Libre).

Por último; en lo que respecta al acceso y consumo de la radio, el Sistema Chiapaneco de Radio, Televisión y Cinematografía (SCHRTYC) cuenta con 11 emisoras que cubren el 87% del territorio, las cuales están encargadas de transmitir a las 10:00 horas (UTC-6 del Centro de México), los contenidos educativos del programa ‘Mi Escuela en Casa’ en lenguas Chol, Tseltal, Tsotsil y Tojolabal para la población indígena del estado; que a pesar de tener audiencia (charla con el Director de Radio del SCHRTYC), se aprecia una tendencia muy marcada hacia el ocio y el entretenimiento, donde radiodifusoras estatales y nacionales legales y piratas con programaciones musical, de contenido vulgar, así como religioso son las más socorridas por la población chiapaneca en los últimos años (por citar ejemplos: Ke-Buena 100.1 FM; Los 40 Principales 96.1 FM; Suprema 90.0 FM; La Poderosa 104.3 FM; La Mera Madre 95.1 FM) (IFT, s.f.; Martínez Mendoza, Cordero Fernández y Villar Pinto, 2015).

#### 4. Discusión

Si bien es cierto que las investigaciones y opiniones sobre la relación entre Covid-19, pobreza y educación están desarrollándose de manera rápida, su evolución trae consigo miradas que se confrontan en el escenario mundial como producto de la diversidad de contextos en el que esta se posa; por un lado están los que ven en el confinamiento áreas de oportunidad que invitan a pensar en nuevos esquemas de educación a futuro, así como mecanismos para el desarrollo de valores en la familia (Álvarez Mendiola, 2020; Andriano, 2020; Cotino, 2020; Medina Gual, 2020; Pérez Cabrera, 2020); a su vez, se encuentran las miradas oficialistas que pretenden sustentar las medidas de políticas para la consecución de los objetivos en actividades de prioridad estatal, nacional e internacional (como la educación) (Díaz, 2020; Guzmán Martín, 2020; Harris, 2020; Luthra y Mackenzie, 2020; MEJOREDU, 2020; SECh, 2020; SEP, 2020).

Desde otra perspectiva, están las posturas que prevén problemas sociales y educativos producto de la pandemia y del confinamiento por el coronavirus, y después de esto; así, se encuentran los que aseveran que el óptimo desarrollo académico de los alumnos, está en función de los tiempos que los padres otorguen a las actividades educativas, así como de los bienes digitales que se posean (Agudelo et al., 2020; Altbach y de Wit, 2020; Armitage y Nellums, 2020; Cantían Serrano, 2020; Díaz Coria, 2020; Escotto, 2020; Estrada Villafuerte, 2020; Fernández et al., 2020; Gutiérrez Villegas, 2020; Ortega, 2020; Sanz et al., 2020); y también los obstáculos que representa los cambios emergentes en educación para la comunidad docente (Acuña, 2016; Altbach y de Wit, 2020; Elizarraras Baena, 2020; Estrada Villafuerte, 2020; Fernández et al., 2020; Hernández Navarro, 2020; Ornelas, 2020; Tapia, 2020); sin embargo, y a pesar de que estas reflexiones se sustentan desde campos multidisciplinares macrorregionales, es desde las especificidades de una región que deben analizarse y proponerse líneas de intervención ante una problemática determinada, para este caso, la implementación de los programas educativos emergentes ante el Covid-19 en el estado de Chiapas.

Por estas razón; responder a la pregunta que guió la investigación, ¿bajo qué criterios socioeconómicos se sustenta la implementación del programa ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’ que permiten garantizar el derecho a la educación y la justicia social en la comunidad educativa de Chiapas, México?, obligó el análisis riguroso de las condiciones socioeconómicas y educativas existentes en las distintas regiones del estado, las cuales, como queda evidencia, posibilitan o imposibilitan a unos y a otros alcanzar los objetivos del modelo educativo multimodal que la SEP y SECh previeron para la continuación del ciclo escolar 2019-2020. Con esto, la finalidad del trabajo reside en la contribución que este realiza a la comprensión de las implicaciones, tanto socioeconómicas como culturales, que inciden en la implementación de los programas emergentes ‘Aprende en Casa’ y ‘Mi Escuela en Casa’, así como el potencial incremento en las brechas educativas y desigualdad social que estos programas pueden dejar como resultado en un contexto tan diverso como lo es el chiapaneco.

## 5. Conclusiones

En el artículo se exponen las carencias de conocimiento regional con las que se pusieron en marcha los programas educativos a nivel nacional y estatal desde el 20 de abril de 2020. Para su diseño e implementación, altamente probable es que se hayan tomado como media nacional, contextos que cuentan con los bienes mínimos necesarios que aseguren la óptima operatividad (acceso a internet, equipos electrónicos con conectividad, televisiones y radios); sin embargo, la mayoría de estos bienes representan lujos incosteables para más del 80% de la población en Chiapas. Así, queda de manifiesto que los canales de comunicación educativa propuestos por la SEP y SECh no están pensados para toda la comunidad escolar; de manera específica para con las zonas rurales, quienes experimentan las mayores desigualdades y rezagos educativos como resultado de los altos niveles de condición de pobreza, y el ínfimo acceso a bienes cada vez más costosos. En este sentido; Chiapas corre el riesgo de incrementar las brechas educativas, así como la desigualdad y la injusticia social en tiempos de confinamiento por el Covid-19, esto a causa de que la mayoría de su población está dispersa en localidades rurales (con menos de 2,500 habitantes), con vías de comunicación que dificultan el acceso y con los mayores niveles de pobreza y niveles educativos por debajo de la media nacional (7.29 años en comparación con los 9.1 del país) (INEGI, 2015).

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados, mediante los distintos programas sociales de transferencias condicionadas para el combate a la pobreza en México (Progresas, Oportunidades, Prospera), el cual se instituyó como ícono de la política social en América Latina (Ordaz Díaz, 2009), la reducción de la pobreza en estados como Chiapas está muy lejos de alcanzarse, según Bracamontes Nevarez y Camberos Castro (2011):

*[en] buena medida [por la] insuficiencia de los recursos asignados al programa lo que viene a explicar el exiguo éxito del mismo a nivel nacional y en cada una de las regiones. Aunado a ello, se deben considerar los problemas que entraña propiamente el ejercicio de focalización (errores de inclusión y exclusión), pues como se ha constatado en realidad, la distribución de los escasos recursos asignados por el programa hacia las diferentes regiones ha sido insuficiente e inadecuada. (p. 169)*

Ante esta situación, cobra mayor importancia la relación entre educación y pobreza puesto que de esta dualidad dependen los modos de adaptación escolar de los diferentes contextos chiapanecos ante la presencia del Covid-19, adaptando las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a las herramientas con las que se cuentan los actores educativos involucrados

(docentes, alumnos y padres de familia), en muchas ocasiones alejadas de las previstas por las instancias educativas federal y estatal. Por ello, es necesario establecer planes de acción correctivos y preventivos en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ante la presente y futuras pandemias que obliguen el confinamiento de la población nacional, que velen por el derecho a la educación y la justicia social de todos los habitantes; de esta manera, a continuación, se exponen algunos ejes de acción que deben considerarse de manera mediata e inmediata para la comunidad educativa chiapaneca y nacional.

Acciones correctivas para el SEM:

*Liberación de datos móviles para fines educativos.* Tanto 'Aprende en Casa' como 'Mi Escuela en Casa' tienen una marcada tendencia en su implementación a través de medios digitales; sin embargo, la mayor parte de las regiones de Chiapas, al igual que muchas otras en el país, no se encuentran preparadas para migrar de la educación presencial a la multimodal (ver figura 4). Ante tal situación; el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, debe establecer convenios de colaboración con las mayores empresas de telecomunicaciones en México para liberar datos móviles con fines exclusivos de uso y navegación dentro de aplicaciones, plataformas, páginas y buscadores educativos tanto para estudiantes como para docentes ubicados, principalmente, en zonas de mayor vulnerabilidad en el estado, aplicable al tiempo de duración de estos programas educativos emergentes.

*Plan de Compensaciones Educativas.* En esta investigación queda evidencia de las grandes asimetrías socioeconómicas y educativas que constituyen a Chiapas; por consiguiente, se enfatiza en la alta probabilidad que las brechas educativas y las desigualdades sociales se incrementen en el estado, a medida que los programas 'Aprende en Casa' y 'Mi Escuela en Casa' continúen su programación regular por los medios de comunicación actuales. Para evitar que esto suceda, se recomienda que las instancias educativas federal y estatal sucedan los programas de educación multimodal por un plan de compensaciones educativas (Flores Crespo, 2020; Miranda Arroyo, 2020) que se accione junto con el regreso a las clases presenciales. Esta propuesta consiste en la estructuración de un cronograma de actividades donde se fusionen los contenidos curriculares 'no vistos' a causa del confinamiento por el Covid-19, con los del primer bloque del grado inmediato superior de los estudiantes; esto con la finalidad de desarrollar las habilidades y los conocimientos, así como alcanzar los objetivos de ambos grados escolares en todos alumnos inscritos al SEM, aminorando en gran medida el incremento de las brechas educativas entre las regiones de Chiapas, como entre los estados de la República. Esta acción se recomienda en la medida que la liberación de datos móviles para fines educativos no fuera viable en estos momentos.

Acciones preventivas para el SEM:

*Diseño e implementación de políticas de telecomunicaciones educativas.* La gran brecha digital existente entre las regiones de Chiapas, causada en gran medida por los altos niveles de pobreza en la población, fue uno de los rubros no previstos para el diseño e implementación de los actuales programas educativos en casa, lo que puede dejar a su paso mayor desigualdad e injusticia social. Ante esto, las reestructuraciones escolares que trae consigo el encierro por el coronavirus deben tomarse como aprendizajes para la prevención de escenarios futuros similares; por consiguiente, una de las líneas de acción en materia de políticas educativas más importantes debe ser garantizar el libre acceso a las instituciones y actores educativos a las tecnologías para la educación (Severin, 2011) como mecanismo



de inclusión, equidad y calidad de la educación ofertada a los chiapanecos y mexicanos; con ello, se hará válidos los objetivos de la reforma de 2013 en la materia (DOF, 2013). Es necesario que el SEM asuma una postura innovadora ante los cambios sociales y educativos que los avances tecnológicos traen consigo; de lo contrario, lo que se vive ahora con el SARS-CoV-2 será el eterno talón de Aquiles de este Sistema.

Sin duda, el Covid-19 será un parteaguas en la historia socioeducativa de México, por lo que compete a los distintos órdenes de gobierno establecer los lineamientos de acción en cada una de las áreas de desarrollo del país y de los estados, principalmente a los de la región sureste (Chiapas, Guerrero y Oaxaca), que están marcados por condiciones poco favorables como aquí se demuestra, que implica un cambio de perspectiva descentralizada que visibilice las necesidades de otros territorios ajenos a la capital nacional. Derivado de este trabajo, quedan los siguientes cuestionamientos por responder, que a su vez se definen como líneas emergentes de investigación: ¿cómo se garantiza el éxito de la educación bajo modalidades emergentes, si los contextos de México son tan heterogéneos?, ¿cómo será el regreso a clases, si las condiciones de infraestructura y equipamiento quedan por debajo de las necesidades sanitarias que implica la sana distancia como medida preventiva durante la pandemia por coronavirus? ¿cuáles son las condiciones socioemocionales de maestros y alumnos que delimitarán el regreso a clases: miedos, aislamiento social, fobias, depresión, estrés?

## Referencias

- Acuña Gamboa, L. A. (21 de abril de 2020). Covid-19, burnout y educación: El rostro que no se ve. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-burnout-y-educacion-el-rostro-que-no-se-ve/>
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Acuña Gamboa, L. A. (2016). Calidad de la educación básica en el uso de las tecnologías para la educación: una propuesta del BID para México. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4(1), 41-56.
- gudelo, M., Chomali, E., Suniaga, J., Núñez, G., Jordán, V., Rojas, F., Negrete, J. F., Bravo, J., Bertolini, P., Katz, R., Callorda, F. y Yung, J. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. CEPAL.
- Ahmed, F., Ahmed, N., Pissarides, C. y Stiglitz, J. (2020). Why inequality could spread Covid-19. *The Lancet Public Health*, 8(5), e678. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30085-2](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30085-2)
- Altbach, P. G. y de Wit, H. (25 de marzo de 2020). El impacto del coronavirus en la educación superior. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2221>
- Alvarado Alcocer, J. I. (15 de abril de 2020). Protocolos de atención a escuelas rurales. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/protocolos-de-atencion-a-escuelas-rurales/>
- Álvarez Mendiola, G. (17 de abril de 2020). Covid-19: Cambiar de paradigma educativo. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Andriano, J. (12 de abril de 2020). La brecha digital en la educación ante el Covid-19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-brecha-digital-en-la-educacion-ante-el-Covid-19/>

- Armitage, R. y Nellums, L. B. (2020). Correspondence. Considering inequalities in the school closure response to Covid-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bracamontes-Nevarez, J. y Camberos-Castro, M. (2011). La pobreza en México y sus regiones: Un análisis de impacto del programa oportunidades en el periodo 2002-2006. *Papeles de Población*, 17(67), 135-175.
- Cantián Serrano, F. (4 de abril de 2020). ¿A qué modelo educativo lleva la Covid-19? *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20200404/48283729781/debate-modelo-educativo-presencial-a-distancia-virtual-pandemia-Covid-19.html>
- CEFP. (2018). *Medición de la pobreza multidimensional y gasto en ramo 33. Indicadores a nivel municipal 2010 y 2015*. <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/presentaciones/2018/pbr/Chiapas.pdf>
- CEPAL. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19: Efectos económicos y sociales*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf)
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A. y Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the Covid-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*, 3, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.018>
- CONEVAL. (2019). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: Avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza. Serie 2008-2018*. CONEVAL
- CONEVAL. (2018). *Medición de la pobreza 2008-2018, Chiapas*. CONEVAL.
- CONEVAL. (2011). *El Ramo 33 en el desarrollo social en México: Evaluación de ocho fondos de política pública*. CONEVAL.
- Corona, S. (20 de abril de 2020). La economía mexicana llega tambaleante a la crisis del coronavirus. *El País*. <https://elpais.com/economia/2020-03-15/la-economia-mexicana-llega-tambaleante-a-la-crisis-del-coronavirus.html>
- Correa-Quezada, R. y García-Vélez, D. (8 de abril de 2020). *Escenarios de impactos potenciales del Covid-19 en la pobreza. Propuestas de reactivación económica frente al Covid-19 en Ecuador*. Universidad Católica de Loja.
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29.
- Díaz, U. (30 de marzo de 2020). UNICEF implementa plan para Covid-19 en México. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-implementa-plan-para-Covid-19-en-mexico>
- Díaz Coria A. E. (18 de abril de 2020). Covid-19: Educación y brecha digital. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Covid-19-educacion-y-brecha-digital-20200418-0003.html>
- El Universal. (20 de marzo de 2020). ¿Cuál es el impacto real del coronavirus sobre la economía? *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/Covid-19-mexico-cual-es-el-impacto-real-del-coronavirus-sobre-la-economia>
- Elizarraras Baena, S. (12 de abril de 2020). Pertinencia de la educación virtual en México: Un primer acercamiento a sus alcances y posibilidades. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/pertinencia-de-la-educacion-virtual-en-mexico-un-primer-acercamiento-a-sus-alcances-y-posibilidades/>

- Escotto, V. (31 de marzo de 2020). Estos son los retos de la educación a distancia ante un panorama de coronavirus en México. *Business Insider México*. <https://businessinsider.mx/esretos-educacion-a-distancia-ante-un-panorama-de-coronavirus-en-mexico-blended-learning/>
- Estrada Villafuerte, P. (19 de marzo de 2020). *Educación en tiempos de pandemia: Covid-19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey.
- Expansión. (22 de agosto de 2016). El apagón analógico dejó sin TV abierta a los de menos recursos en México. *Expansión MX*. <https://expansion.mx/economia/2016/08/22/el-apagon-analogico-dejo-sin-tv-abierta-a-los-de-menos-recursos-en-mexico>
- Expansión Política. (31 de marzo de 2020). Estudio advierte que el coronavirus puede dejar a 21 millones en pobreza. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/31/ceey-alerta-el-riesgo-de-que-el-Covid-19-sume-21-millones-mexicanos-a-la-pobreza>
- Fernández, M. A., Herrera, L. N., Hernández, D., Nolasco, R. y de la Rosa, R. (1 de abril de 2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2228>
- Forbes. (13 de abril de 2020). Economía mexicana se contraería hasta 5,3% por la pandemia, estima el BID. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/economia-mexicana-pib-contraeria-5-3-pandemia-bid/>
- Gil Antón, M. (6 de abril de 2020). Las escuelas cerradas. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/las-escuelas-cerradas/>
- Gil Jurado, C. J. (17 de abril de 2020). Educación rural y Covid. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/educacion-rural-y-Covid-opportunidad-o-confirmacion/>
- Girón-Pérez, M. I., Barrón-Arreola, K. S. y Rojas-Mayorquín, A. E. (2020). La pandemia de Covid-19, repercusiones en la salud y en la economía. *Revista Bio Ciencias*, 7, 1-5. <https://doi.org/10.15741/revbio.07.e963>
- González Morales, A. y Esquivel Hernández, M. (1992). La población rural. Dispersión y carencias. *Demos*, 5, 16-17.
- Gutiérrez Villegas, M. C. (17 de abril de 2020). Desigualdades educativas en la enseñanza virtual durante la contingencia de salud por coronavirus. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/desigualdades-educativas-en-la-ensenanza-virtual-durante-la-contingencia-de-salud-por-coronavirus/>
- Guzmán Martín, C. (12 de abril de 2020). UNESCO destaca plan educativo de México durante aislamiento por coronavirus. *El Demócrata*. <https://eldemocrata.com/unesco-destaca-plan-educativo-de-mexico-durante-aislamiento-por-coronavirus/>
- Harris, D. N. (11 de marzo de 2020). Using federal stimulus to get school through the coronavirus crisis: The case for summer school and summer teacher pay. *Brown Center Chalkboard*. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/03/11/using-federal-stimulus-to-get-schools-through-the-coronavirus-crisis-the-case-for-summer-school-and-summer-teacher-pay/>
- Hernández Navarro, L. (19 de abril de 2020). Coronavirus y educación. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/14/opinion/018a1pol>
- IFT. (s.f.). *Informe de resultados. Estudio diagnóstico de la relación de las audiencias indígenas con la radio y la televisión*. Instituto Federal de Telecomunicaciones.
- INEGI. (2015). *Encuesta intercensal 2015*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2014). *Sistema de información geográfica*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

- INEGI-SEP. (2013). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas educativo*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía-Secretaría de Educación Pública.
- Job, V. (31 de marzo de 2020). Tras crisis por coronavirus crecerá la pobreza en México, advierte Julio Boltvinik. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/crisis-coronavirus-crecera-pobreza-mexico-boltvinik>
- Lemelin, A. (2004). *Métodos cuantitativos de las ciencias sociales aplicados a los estudios urbanos y regionales*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- León, M. (22 de marzo de 2020). Condiciones socioeconómicas aumenta riesgo e Covid-19 en México. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/22/14-contagios-por-contacto-d-advierite-instituto>
- Li, L., Xu, Q. y Yan, J. (2020). Covid-19: The need for continuous medical education and training. *The Lancet Respiratory Medicine*, 8(4), e23. [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30125-9](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30125-9)
- Luthra, P. y Mackenzie, S. (30 de marzo de 2020). 4 ways Covid-19 could change how we educate future generations. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-Covid-19-education-future-generations/>
- Martínez Mendoza, S., Cordero Fernández, F. y Villar Pinto, H. (2015). Expansión y presencia de la radio libre en Chiapas, un fenómeno de la globalización. *Correspondencias & Análisis*, 5, 153-171. <https://doi.org/10.24265/cian.2015.n5.08>
- McCarthy, N. (12 de abril de 2020). The coronavirus pandemic could push half a billion people into poverty. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-pandemic-half-a-billion-people-into-poverty/>
- Medina Gual, L. (4 de abril de 2020). Saltando al agua helada: El trabajo de un docente en tiempos de Covid-19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/saltando-al-agua-helada-el-trabajo-de-un-docente-en-tiempos-del-Covid-19/>
- MEJOREDUE. (13 de abril de 2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-Covid-19?state=published>
- Miranda Arroyo, J. C. (17 de abril 2020). Covid-19: Aprender en casa ¿clases a distancia? *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-aprender-en-casa-clases-a-distancia/>
- Monroy-Gómez-Franco, L. A. (24 de marzo de 2016). La pobreza y sus efectos sobre las decisiones de las personas. *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/?p=36>
- ONU. (2016). *Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet*. ONU.
- Ordaz, Díaz J. L. (2009). *México: Impacto de la educación en la pobreza rural*. CEPAL.
- Ornelas, C. (15 de abril de 2020). Covid-19, google y educación. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-google-y-educacion/>
- Ortega, A. (24 de marzo de 2020). El coronavirus reta a las escuelas y la educación a distancia para los niños. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/24/el-coronavirus-reta-a-las-escuelas-y-la-educacion-a-distancia-para-los-ninos>
- OXFAM. (2020). *El coronavirus no discrimina, las desigualdades sí. Vencer la pandemia requiere enfrentar las desigualdades*. OXFAM.

- Pavón González, A. (2020). La impotencia de la pedagogía posmoderna frente a la crisis del coronavirus. *El Catoblepas*, 191, 1-7.
- Pérez Cabrera, O. (17 de abril de 2020). El sano acercamiento entre padres de familia y alumnos frente al Covid-19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/el-sano-acercamiento-entre-padres-de-familia-y-alumnos-frente-al-Covid-19/>
- Ranscombe, P. (2020). Rural areas at risk during Covid-19 pandemic. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(4), e1. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30301-7](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30301-7)
- Reina, E. (23 de marzo 2020). El México que no sabe de coronavirus, pero sí de supervivencia. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2020-03-23/el-mexico-que-no-sabe-de-coronavirus-pero-si-de-supervivencia.html>
- Ríos, V. (14 de abril de 2020). La obsesiva austeridad de López Obrador perjudica más a los pobres. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/04/14/espanol/opinion/coronavirus-plan-economico-mexico-amlo.html>
- Sanz, I., Sáinz González, J., Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. OEI.
- SECh. (2020). *Mi escuela en casa*. Secretaría de Educación en Chiapas.
- SECh. (2019). *Estadística educativa. Ciclo escolar 2018-2019*. Secretaría de Educación en Chiapas.
- SEP. (2020). *Aprende en casa*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. Secretaría de Educación Pública.
- Severin, E. (2011). *Tecnologías para la educación. Un marco para la acción*. BID.
- Sharoni, J. (6 de abril de 2020). Cómo se vive la pandemia del Covid-19 en asentamientos populares en México. *Heraldo de México*. <https://podcasts.apple.com/mx/podcast/cómo-se-vive-la-pandemia-del-Covid-19-en-asentamientos/id1494805963?i=1000470673928>
- Shipp, T. (8 de abril de 2020). Press release: Covid-19 fallout could push half a billion people into poverty in developing countries. *UNU-WIDER*. <https://www.wider.unu.edu/news/press-release-Covid-19-fallout-could-push-half-billion-people-poverty-developing-countries>
- Stambough, J. B., Curtin, B. M., Gililand, J. M., Guild, G.N., Kain, M. S., Karas, V., Keeayne, J. A., Plancher, K. D. y Moskal, J. T. (2020). The past, present and future of orthopaedic education: Lessons learned from the Covid-19 pandemic. *The Journal of Arthroplasty*, 4, 32-47. <https://doi.org/10.1016/j.arth.2020.04.032>
- Sumner, A., Hoy, C. y Ortiz-Juárez, E. (2020). *Estimates of the impact of Covid-19 on global poverty*. United Nations University. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2020/800-9>
- Tapia, I. (24 de marzo de 2020). Home office durante el coronavirus ¿Estás preparado? *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/home-office-durante-el-coronavirus-estas-preparado/>
- The Lancet. (2020). Redefining vulnerability in the era of Covid-19. *The Lancet*, 395, 1089. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30757-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30757-1)
- Valdez-García, J. E., López Cabrera, M. V., Jiménez Martínez, M. A., Díaz Elizondo, J. A., Dávila Rivas, J. A. G. y Olivares Olivares, S. L. (2020). Me preparo para ayudar: Respuesta de escuelas de medicina y ciencias de la salud ante Covid-19. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 1-11. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20230>

Vidal-Alaball, J., Acosta-Rojas, R., Pastor, N., Sánchez, U., Morrison Narejos S., Llano J. P., Segí F. L. y Salvador, A. (2020). Telemedicine in the face of the Covid-19 pandemic. *Atención Primaria*, 4, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.04.003>

Warwick, M. y Roshen, F. (2020). The global macroeconomic impacts of Covid-19: Seven scenarios. *Centre for Applied Macroeconomic Analysis*, 19, 7-43. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>

## Breve CV de los autores

### Yliana Mérida Martínez

Doctora en Estudios Regionales. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores; del Laboratorio Nacional de Vivienda y Comunidades Sustentables (CONACYT); del Comité Evaluador de Proyectos de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas; así como del Comité Científico Asesor del Sistema Estatal de Protección Civil. Directora de tesis de posgrado en la Universidad Internacional Iberoamericana (España-Puerto Rico-México). Temas de investigación: ordenamiento territorial, urbanismo, y pobreza. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9168-2585>. Email: [ylianader@gmail.com](mailto:ylianader@gmail.com)

### Luis Alan Acuña Gamboa

Doctor en Estudios Regionales. Docente investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas México, así como colaborador del Centro de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) A. C.; de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa; y del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Reformas y contrarreformas educativas en Nuestra América. Autor de artículos de investigación, capítulos de libro, libros y reseñas críticas publicados a nivel nacional e internacional, así como de artículos y notas periodísticas. Temas de investigación: políticas públicas educativas, formación docente y de investigadores, calidad de la educación, metodología de la investigación; y estudios educativos regionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8609-4786>. Email: [acugam2319@gmail.com](mailto:acugam2319@gmail.com)

## Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España

### Educational Policies in Times of Coronavirus: The Ideological Confrontation in Spain

Enrique Javier Díez-Gutiérrez <sup>1</sup>\*  
Katherine Gajardo Espinoza <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de León, España

<sup>2</sup> Universidad de Valladolid, España

Las Administraciones Educativas han establecido instrucciones y normativas para regular el fin de curso escolar, su evaluación y el inicio del nuevo curso, ante la situación de suspensión de clases durante el tercer trimestre y el confinamiento en el domicilio de la población, decretado por la pandemia del Covid-19. Estos 20 documentos y 369 páginas permiten investigar las distintas políticas educativas adoptadas por las Comunidades Autónomas en España. Se ha utilizado para ello un análisis crítico del discurso. Los resultados indican que las normativas se encuadran entre dos grandes enfoques: uno más “progresista” centrado en asentar los aprendizajes básicos y relevantes, el apoyo emocional y la evaluación formativa, donde la tercera evaluación no presencial se consideraba “no calificable”. Otro más “conservador” que, apuesta por seguir avanzando contenidos, evaluarlos, estableciendo no promocionar ni titular con asignaturas suspensas. No obstante, hay una serie de medidas que han generado un consenso pedagógico muy positivo de cara a las futuras políticas educativas en este país, en torno a “no dejar a nadie atrás”, la flexibilización del proceso educativo, la evaluación como mejora, la potenciación del uso didáctico de las tecnologías o el apoyo y refuerzo.

**Descriptor:** Política educativa; Covid-19; Evaluación; Currículum; Justicia social.

The Education Authorities have established instructions and guidelines to regulate the end of the school year, its evaluation and the beginning of the new one, in view of the situation of suspension of classes during the third trimester and the confinement of the population to their homes, decreed in response to the Covid-19 pandemic. These 20 documents and 369 pages allow us to investigate the different educational policies adopted by the Autonomous Communities of Spain. A critical discourse analysis has been used. The results indicate that the standards fall between two major approaches: a more "progressive" one focused on anchoring basic and relevant learning, emotional support, and formative assessment, where the third non-attendance assessment was considered "ungradable." Another more "conservative" committed to continue teaching contents in the third trimester and to evaluate them, establishing that no promotion or degree will be given with failed subjects. However, there are a series of measures which have generated a very positive pedagogical consensus with regard to future educational policies in this country around "leaving no one behind", making the educational process more flexible, evaluation as an improvement, enhancing the didactic use of technologies, and supporting and strengthening.

**Keywords:** Educational policy; Covid-19; Evaluation; Curriculum; Social justice.

---

\*Contacto: [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

## 1. Introducción

La pandemia del coronavirus Covid-19 ha generado una crisis mundial que ha repercutido enormemente en los sistemas educativos (Chen et al., 2020; Geldsetzer, 2020; Sivakumar, 2020). En España, se estableció el confinamiento de la población (exceptuando a quienes prestaban servicios básicos), a partir del 14 de marzo de 2020, hasta finalizar el estado de alarma decretado por el gobierno. La decisión fue tomada dado que se consideraba que el aislamiento de las personas era la medida no-clínica más efectiva para frenar el avance de la pandemia (Choe y Choi, 2020; Kim et al., 2020; Prem et al., 2020).

El confinamiento de la población conllevó la suspensión de las clases presenciales y el cierre de los centros educativos, el Gobierno estableció que se continuarían “las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y ‘online’, siempre que resulte posible” (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.). Por lo que millones de estudiantes, docentes y familias, sin previo aviso ni preparación, se vieron incluidos en un sistema de educación a distancia. La crisis por la enfermedad Covid-19 ha generado numerosos cambios en las políticas sociales de la nación (Fernández, 2020), el área de educación no ha estado exenta.

En el siguiente documento realizamos un análisis de las leyes y normativas generadas en las distintas Comunidades Autónomas sobre el proceso educativo a seguir en tiempos de pandemia. La propuesta se desarrolla en apartados, primero, exponiendo el contexto y un breve estado de la cuestión; segundo, describiendo el método utilizado para el análisis de las normativas y leyes; tercero; exponiendo los principales resultados del análisis; cuarto, desarrollando una discusión de los hallazgos con la literatura hasta ahora publicada y finalmente, formulando reflexiones finales a modo de conclusión.

## 2. Estado de la cuestión

En un ambiente de incerteza educativa y una orden general que afectaba a todo el sistema mientras durase la pandemia, los centros y el profesorado tuvieron que improvisar en poco tiempo, con los medios que tenían a su disposición (Trujillo, 2020a; Vallespín, 2020) y utilizando las plataformas digitales que tenían a mano (Brenner, 2020). Esto implicó pasar de una docencia presencial a un trabajo a distancia (Gewin, 2020; Gonzales-Zamora et al., 2020), a pesar de que no hubiera habido un operativo previsto para este cambio radical en tan poco tiempo (Álvarez, 2020; Hodges et al., 2020).

La situación provocó diferentes problemas que fueron saliendo progresivamente a la luz y que afectaron de distintas formas a las comunidades educativas: primero, los y las estudiantes y sus familias, quienes, confinados en sus hogares, tuvieron que pasar por una sustitución de trabajos presenciales en el aula a tareas y trabajos en el hogar, hecho que generó una sensación de saturación de “deberes” (CEAPA, 2020). A esto se le sumó la falta de acceso a medios telemáticos y conexión rápida de una parte de las familias y el alumnado<sup>1</sup>, que se trató de paliar distribuyendo tarjetas de móvil con datos y portátiles

---

<sup>1</sup> En España, según la última encuesta del Instituto Nacional de Estadística sobre el uso de la tecnología, en 2019, el 11% de los menores de 15 años no tenía acceso a un ordenador (INE, 2019),



entre algunos estudiantes (Torices, 2020), pero que no alcanzó a todo el alumnado sin medios telemáticos. Además, todo el proceso se acompañó de la enorme presión que supone un largo periodo de confinamiento (Wang et al., 2020). Es así como la situación empeoró para muchas familias que vivían hacinadas en infraviviendas (Makarov y Lacort, 2020), lo cual no era el mejor entorno para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se le sumó el desempleo o la infección misma por Covid19: los padres acompañaban cuando podían a sus hijos e hijas en las tareas y el seguimiento escolar (Alonso, 2019), además, en muchos casos, carecían de las condiciones materiales, de las herramientas culturales o del tiempo y la estabilidad emocional para facilitar el proceso educativo (Martín, 2019, 2020).

Segundo, las y los docentes, en su deber de educadores, se encontraron con que tenían que trasladar toda su planificación docente de un momento a otro a formato online (Trujillo, 2020b); con sus propios recursos personales, desde casa, tratando de replicar en las plataformas digitales un modelo docente semejante al presencial (Jorrín, 2020); o usando aplicaciones que se saturaban frecuentemente (Trujillo, 2020a). En este contexto, quienes educaban se vieron sobrepasados, al tener que responder a cientos de consultas de su alumnado y de las familias e intentando, a la vez, contactar con quienes se habían “descolgado” (Pérez, 2020).

A medida que el confinamiento se fue prolongando y se constató que ya no se volvería a las clases de forma presencial hasta el siguiente curso, se fueron añadiendo nuevos problemas, dudas e inquietudes en la comunidad educativa: Cómo se iba a finalizar el curso escolar. En el periodo de confinamiento se avanzarían contenidos y materia, cuando una parte del alumnado, e incluso del propio profesorado, no tenía acceso o tenía dificultades para seguir una enseñanza a distancia. Se evaluaría y se calificaría un periodo escolar con una situación sobrevenida ante la que se había tenido que improvisar y donde no había garantía de que todo el alumnado hubiera podido tener las mismas condiciones y posibilidades. Se prolongaría el curso escolar durante el verano para recuperar lo “perdido”. Qué pasaría con el alumnado que se hubiera “descolgado” o que no hubiera tenido recursos para acceder a la enseñanza a distancia o desarrollarla adecuadamente, o cuyo contexto familiar estuviera tan afectado por la crisis que le resultara prácticamente imposible seguir el proceso educativo ese tiempo.

Múltiples problemáticas y dificultades llevaron a la comunidad educativa a pedir a las administraciones que facilitaran recursos, pero también que orientaran con instrucciones claras sobre cómo abordar el proceso educativo en una situación excepcional de crisis producida por esta pandemia. En definitiva, cómo enfocar la atención educativa en confinamiento, cómo acabar el curso y evaluarlo y cómo enfocar el inicio del siguiente.

---

cifra que se dispara al 30% cuando tienen pocos recursos (EU Kids online, 2018). En el nivel socioeconómico bajo, un 44% solo tiene un ordenador que tienen que compartir, mientras que el 61% del grupo socioeconómico alto dispone de tres o más ordenadores en casa (Zubillaga y Gortazar, 2020, p. 8). Esta brecha digital se ve incrementada en el ámbito rural. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Economía y Empresa (2019) muestran que apenas el 38% de la población de zona rural dispone de conexión de banda ancha de alta velocidad y apenas la mitad posee habilidades digitales básicas o superiores (Arias et al., 2018; Skakelja y McGlynn, 2018).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España se reunió con los Consejeros y Consejeras de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas (en adelante CCAA), donde, estableció un marco general de actuación para orientar las actuaciones de la comunidad educativa y los centros escolares de cara a finalizar el curso escolar 2019/2020 y la evaluación global del mismo. Fueron publicadas oficialmente en el Boletín Oficial de España el viernes 24 de abril, Orden EFP/365/2020 (Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen 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), adaptando el fin de curso y flexibilizando los criterios de evaluación y promoción.

Esta reunión de coordinación era imprescindible, dado que en España las competencias educativas están transferidas y, por lo tanto, corresponden a las administraciones regionales la mayor parte del ordenamiento. En España, el Ministerio puede establecer un marco general, pero son las CCAA las responsables últimas de su aplicación y adecuación en cada región. Por lo que, a partir de este marco general establecido por el Ministerio de Educación, cada Comunidad Autónoma debía establecer unas normativas y orientaciones, en su ámbito territorial, que indicasen a los centros educativos, a las familias y a los estudiantes las instrucciones concretas sobre cómo finalizar el tercer trimestre<sup>2</sup> del curso escolar sin docencia presencial, cómo evaluar, y calificar el proceso de aprendizaje, qué criterios utilizar para que los estudiantes pudieran titular y promocionar de curso, así como las previsiones de cómo afrontar el inicio del nuevo curso escolar en septiembre de 2020.

En el presente documento se ha desarrollado un análisis de aquellas publicaciones generadas por las distintas CCAA, identificando los elementos que comparten, así como en los que difieren. Se expone una investigación documental descriptiva que tiene por fin dar a conocer las principales orientaciones educativas que se dan en el país en un contexto de emergencia, pero también se desentrañan sus intenciones y el modelo educativo que defienden.

### **3. Método**

Esta investigación tiene por objetivo el análisis de las diferentes normativas, instrucciones y orientaciones que, durante el periodo de confinamiento, han publicado las administraciones españolas, tanto a nivel estatal como autonómico. Se ha pretendido indagar y comparar el enfoque y la orientación pedagógica e ideológica que han adoptado, las prioridades que han establecido en las mismas y las finalidades que se desprenden de su análisis. En definitiva, investigar y desentrañar las políticas educativas adoptadas en España en tiempos de Coronavirus en las distintas CCAA para entender qué modelo de educación defienden en época de crisis.

#### *Diseño y análisis de datos*

---

<sup>2</sup> El curso escolar en España se divide en tres periodos temporales o trimestres. El primero abarca de septiembre a diciembre, el segundo de enero a marzo y el tercero de abril a junio. Las personas suelen identificarlos como primera, segunda y tercera evaluación respectivamente, pues al final de cada trimestre se realiza la evaluación correspondiente de los conocimientos adquiridos.

Se han seleccionado todos los documentos legislativos emanados por los poderes central y autonómicos en este periodo. Corresponden a Reales Decretos, Instrucciones y Orientaciones emanadas de todas estas administraciones españolas durante el periodo de confinamiento, desde el 14 de marzo de 2020 hasta el 30 de abril de 2020. De esta forma se han analizado un total de 20 documentos, emitidos, uno, por la Administración central y los 19 restantes por las Administraciones autonómicas, que tienen transferidas las competencias en educación en España y, por tanto, son competentes para adoptar medidas en su ámbito competencial. En total se han revisado 369 páginas de textos legislativos.

Tabla 1. Documentos seleccionados para el análisis

CCAA	FECHA	PÁGS	NORMATIVA
<b>MEC</b>	22/04/2020	17	Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen 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.
<b>Andalucía</b>	24/04/2020	46	Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020.
<b>Aragón</b>	29/04/2020	84	Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza.
<b>Asturias</b>	27/04/2020	18	Resolución de 27 de abril de 2020 de la Consejera de Educación por la que se ordena la continuación de procedimientos para la finalización del curso escolar y se aprueban instrucciones para la evaluación con la misma finalidad.
<b>Baleares</b>	16/04/2020	4	Resolució del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 16 d'abril de 2020 per la qual s'aproven amb caràcter extraordinari les instruccions complementàries, a causa de l'epidèmia del Covid-19, per avaluar l'aprenentatge dels alumnes de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears per al curs 2019-2020.
<b>Canarias</b>	25/04/2020	14	Resolución de la dirección general de ordenación, innovación y calidad, por la que se dictan instrucciones para la finalización del curso escolar 2019/2020 y para el inicio del curso 2020/2021, en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en todos los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias.
<b>Cantabria</b>	19/04/2020	6	Instrucciones para el tercer trimestre y el final de curso en educación infantil y primaria curso 2019-2020.
<b>Cantabria</b>	19/04/2020	12	Instrucciones para el tercer trimestre, evaluación final, promoción y titulación en educación secundaria.
<b>Castilla-La Mancha</b>	13/04/2020		Instrucciones de 13 de abril de 2020, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre

			del curso 2019-2020, ante la situación de estado de alarma provocada por causa del brote del virus covid-19.
<b>Castilla y León</b>	17/04/2020 0	6	Instrucción de 17 de abril de 2020, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020
<b>Cataluña</b>	30/03/2020 0	3	Criteris per al desenvolupament de l'acció educativa i l'avaluació dels alumnes en els centres on s'imparteixen els ensenyaments del segon cycle d'educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació d'adults, davant la prolongació del període de confinament pel Covid19.
<b>Cataluña</b>	20/04/2020 0	9	Instrucciones para el desarrollo de la acción educativa y la evaluación en el tercer trimestre de los alumnos en los centros donde se imparten las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato ante la prolongación del periodo de confinamiento por Covid19.
<b>Extremadura</b>	18/04/2020 0	13	Instrucción n.º 4/2020, de 18 de abril de 2020, de la secretaría general de educación, referente a la organización de las actividades lectivas no presenciales, la evaluación del aprendizaje del alumnado y otros aspectos de la organización y funcionamiento de los centros educativos y del sistema educativo en su conjunto, durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y previsiones para el curso 2020-2021.
<b>Galicia</b>	17/04/2020 0	32	Instrucciones de 27 de abril de 2020, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa para el desarrollo del tercer trimestre del curso académico 2019/20, en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia
<b>La Rioja</b>	16/04/2020 0		Plan de Continuidad Educativa a Distancia de La Rioja (26/03/2020). El Consejero de Educación declara que La Rioja se adhiere a los acuerdos del Ministerio de Educación (16/04/2020).
<b>Madrid</b>	21/04/2020 0	7	Resolución de la viceconsejería de política educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final del curso 2019-2020 en la Comunidad de Madrid como consecuencia del estado de alarma provocado por coronavirus (covid-19).
<b>Murcia</b>	20/04/2020 0	10	Instrucciones de 20 de abril de 2020, de la consejería de educación y cultura sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 motivadas por el impacto del covid-19 en los centros educativos de la región de Murcia.
<b>Navarra</b>	22/04/2020 0	14	Instrucciones sobre la actividad educativa ante la suspensión de la actividad presencial en los centros docentes de Navarra.
<b>País Vasco</b>	22/04/2020 0	42	Plan Educativo Final Curso Escolar 2019-2020.
<b>Comunidad Valenciana</b>	03/04/2020 0	8	DECRETO LEY 2/2020, de 3 de abril, de medidas urgentes, en el ámbito de la educación, de la

---

cultura y del deporte, para paliar los efectos de la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19.

---

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar un análisis consistente con el enfoque cualitativo de esta investigación, seleccionamos el modelo de análisis del discurso crítico de Fairclough (2008). Con el cual: 1) identificamos y describimos temas y los agrupamos en categorías; 2) generamos una interpretación intertextual de las categorías seleccionadas, y 3) Explicamos los puntos en común de dichas categorías con el aparato social.

La perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (en lo sucesivo, ACD) fue seleccionada por su utilidad en el contexto discursivo elegido, dado que los documentos legislativos son exponentes y expresión de las políticas y actuaciones que regulan las administraciones educativas, como tales, son textos que constituyen un discurso político y pueden ser analizados profundamente por esta metodología (Fairclough, 2008). También, porque la investigación educativa lo ha aplicado a muy diversos temas de su campo (Rogers et al., 2005). En este contexto, el Análisis Crítico del Discurso que desarrollamos, nos permite desvelar cómo las decisiones tomadas por las administraciones operan y ponen de manifiesto las ideologías, las lógicas e influencias políticas hegemónicas mediante las cuales los poderes públicos legitiman, justifican y deciden selectivamente finalidades, estrategias y prioridades (Guarro, Martínez y Portela, 2017; Thomas, 2005), en este caso, respecto al modelo de educación y de evaluación en un contexto adverso como el generado por la pandemia del Covid-19.

El ACD en esta investigación se ha centrado en el análisis de cuatro categorías, que fueron seleccionadas mediante un análisis textual de tres dimensiones (Fairclough, 2008): Identificación y descripción de temáticas, interpretación intertextual de dichas temáticas e identificación de nexos entre temáticas (figura 1).

La agrupación de categorías se enmarcó en aquellas temáticas que abordaran las decisiones tomadas ante el final del curso escolar y el inicio del siguiente en un contexto de pandemia: (a) desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el tercer trimestre escolar; (b) finalización de este; (c) evaluación del curso escolar 19/20; (d) inicio del curso escolar 20/21. La primera categoría hace referencia a las medidas adoptadas por las diferentes administraciones educativas para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia durante el confinamiento del tercer trimestre escolar. La segunda categoría analiza cómo se plantea cada administración finalizar el curso y atender el periodo de transición al siguiente curso. La tercera categoría se detiene en comparar los criterios establecidos por las CCAA para evaluar el curso escolar 2019-2020, así como las estrategias adoptadas para calificar, titular y promocionar o no a los cursos siguientes. Y la cuarta categoría revisa las propuestas y orientaciones de cara a enfocar el inicio del curso siguiente.

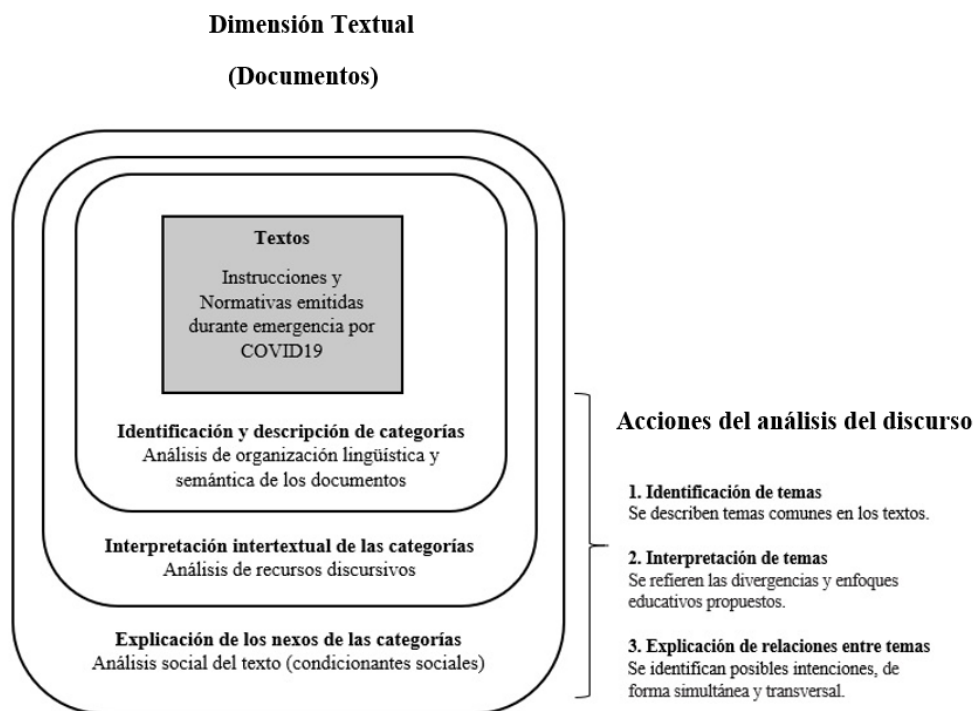


Figura 1. Modelo de análisis del discurso crítico aplicado en esta investigación. En la dimensión textual observamos las tres dimensiones del conjunto de textos: 1) Identificación y descripción mediante la identificación de cuatro categorías; 2) Interpretación de divergencias y enfoques entre los textos; 3) Explicación de las relaciones entre temas desde puntos de vista generales, descriptivos y críticos

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

Se exponen algunos de los aspectos clave del análisis, atendiendo a la comprensión temática actual y el desarrollo de posteriores análisis más profundos de las relaciones ideológicas y discursivas. Para hacer la exposición de los resultados se han agrupado estos de acuerdo con las cuatro categorías identificadas durante el análisis: (a) relacionados con las propuestas centradas en cómo continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el tercer trimestre escolar; (b) relacionados con las propuestas para finalizar el curso escolar 2019/2020; (c) relacionados con las propuestas sobre cómo hacer la evaluación del curso escolar 2019/2020; (d) relacionados con las propuestas sobre cómo iniciar el curso escolar 2020/2021.

### ***4.1. Políticas educativas para abordar la continuación proceso educativo a distancia***

Todas las CCAA consideran una “situación extraordinaria” el período de confinamiento por la pandemia y que la continuación del proceso educativo a distancia requiere “medidas extraordinarias”, dado lo anómalo de la situación de la ausencia de clases presenciales durante este período. Compartiendo la filosofía de ser comprensivos con las dificultades que está teniendo buena parte del alumnado para seguir con las clases a distancia.

Políticas educativas comunes que comparten se expresan en las instrucciones: “cuidar a las personas”, “primando su bienestar integral por encima de aspectos puramente

curriculares dada la excepcionalidad del estado de alarma”, extremando el cumplimiento de los derechos incluidos en la Convención de los Derechos de la Infancia de la ONU; desarrollar actividades que ayuden al alumnado a “mantenerse incorporados al aprendizaje continuo y suscitar su interés por aprender”; con “planes específicos de recuperación del vínculo escolar y de refuerzo” dirigidos al “alumnado desconectado o no localizable”; “adaptar el modelo de tutorías a la nueva situación, con la finalidad de ayudar al alumnado a organizar sus actividades escolares, autorregular su aprendizaje y mantener un buen estado emocional (...) y de orientación académica y profesional”; “atención al alumnado con necesidades educativas especiales”.

Asimismo, todas las CCAA comparten la necesidad de “flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas”, centrando “las actividades lectivas del último trimestre en los aprendizajes y competencias imprescindibles que deberían desarrollar los estudiantes, en función de su etapa, curso, área o materia, renunciando a un cumplimiento exhaustivo de los propósitos iniciales, flexibilizando sus planes de trabajo y cuidando de no penalizar o perjudicar el bienestar de su alumnado ni sobrecargarlo de tareas excesivas”.

Pero empiezan a diferir en el énfasis que ponen respecto a si se avanza temario y contenidos escolares en el tercer trimestre durante el confinamiento y a distancia, o si, dada la situación excepcional y los problemas de acceso de una parte de la población, deben dedicarse a repasar y reforzar lo trabajado en los dos anteriores trimestres.

Unas (Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid) hacen más hincapié en “avanzar en contenidos previstos para el tercer trimestre”, matizando unas que “cuando sea posible” (Andalucía), otras que, en Secundaria, especialmente en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, cursos que dan lugar a una titulación (Asturias, Cantabria, Castilla y León), o bien, como las CCAA de Murcia y Extremadura que le asignan la responsabilidad de avanzar a los equipos docentes: “avance de nuevos contenidos que el equipo docente haya considerado como esenciales” (Murcia) o “El Claustro, como máximo responsable de la concreción curricular, deberá, a través de la comisión de coordinación pedagógica u órgano que asuma sus funciones, reducir y condensar en lo posible el currículo que se vaya a desarrollar en el tercer trimestre, sin presión por tener que terminar indefectiblemente el currículo o las programaciones, a cuyo cumplimiento exhaustivo deberá en buena lógica renunciarse, pero también sin menoscabo de una mínima calidad educativa y del suficiente tratamiento de aquellos contenidos de aprendizaje y competencias que sean imprescindibles, en función de la etapa, curso, área o materia, sobre todo en los cursos finales que conducen a una titulación” (Extremadura).

Otras (Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Navarra, País Vasco, Valencia), sin embargo, establecen que “durante el tercer trimestre, de manera general, no se deberá avanzar en contenidos nuevos”. Abogan más por “repasar”, “reforzar” y “consolidar” los “aprendizajes realizados en los dos primeros trimestres del curso”, buscando fomentar rutinas de trabajo, hábitos de estudio: “El refuerzo, repaso y profundización de lo ya trabajado en los dos primeros trimestres serán las actividades prioritarias” (Canarias).

Aunque algunas CCAA, de una y otra tendencia, introducen también la posibilidad de “en su caso, ampliación de los aprendizajes anteriores que resulten necesarias para todo o parte

de su alumnado” (Navarra, Galicia) o “seleccionar exclusivamente los contenidos que se consideren más relevantes” de las programaciones didácticas (Valencia).

#### **4.2. Políticas educativas para finalizar el curso escolar**

Aunque algunas CCAA defendieron la apertura presencial de los centros educativos antes de finalizar el curso escolar 2019/2020, como se realizó en otros países como Francia<sup>3</sup>, se acabó estableciendo desde la Administración Central que no se volvería a las clases hasta septiembre de forma generalizada, con el inicio del siguiente curso escolar. Aunque se procedería a abrir los centros escolares a mediados de mayo para su desinfección, acondicionamiento y el trabajo administrativo y de los docentes y personal auxiliares. Y a finales de mayo se abrirían para menores cuyos progenitores tenían que trabajar fuera de casa, alumnado que estaba en cursos que suponían titulación, pero de forma voluntaria y en grupos de 15 como máximo, así como el alumnado con necesidad de refuerzo educativo.

Pero lo que sí estuvieron prácticamente todas las CCAA de acuerdo fue en establecer la finalización del curso escolar en junio, como ha sido habitual en periodo presencial. Excepto algunos procesos singulares, como las pruebas de acceso a la Universidad o las de acceso a las enseñanzas de Formación Profesional. Se consideró que, tras un largo periodo de confinamiento, no se podía volver a “encerrar” al alumnado durante un tiempo vacacional, que se necesitaba también para asimilar el impacto de la situación vivida y poder disfrutar y jugar, puesto que el tiempo de confinamiento se había continuado el proceso escolar.

Igualmente hubo bastante consenso entre CCAA respecto al período de verano, en el que se establecía mayoritariamente “la realización de actividades de refuerzo en el periodo estival, en formas diversas y combinadas con actividades lúdicas” (MEC), aunque pocas lo reflejaron en las instrucciones analizadas. No obstante, alguna CCAA como Murcia se desmarcó de esa orientación general, enfocando estos programas de refuerzo durante el periodo estival con un carácter más escolar, con el fin de “reforzar aquellos contenidos que se hayan podido ver afectados por la actividad educativa no presencial”. El País Vasco, en este sentido, se limitó a “aconsejar” que se encomendasen “tareas de refuerzo o recuperación durante las vacaciones estivales”.

#### **4.3. Políticas educativas para evaluar en confinamiento**

Quizá sea esta dimensión la que se ha encontrado mayores discrepancias a la hora de plantear las medidas adecuadas en las instrucciones de la distintas CCAA.

En principio, en el bloque de los acuerdos, se constata que todas las instrucciones aseguran que la evaluación tiene que ser “continua, formativa e integradora” y que la decisión de la promoción y la titulación la debe tomar en definitiva el equipo docente.

Todas las CCAA también declaran que es necesario, en esta situación excepcional, “flexibilizar” los criterios de la ley educativa vigente, la LOMCE, que establece que se puede pasar de curso con dos asignaturas suspendidas (hasta tres, de manera excepcional) si no son a la vez Matemáticas y Lengua (aunque incluso para esto hay excepciones, en

---

<sup>3</sup> En Francia, dos de cada tres familias no querían llevar sus hijos a la escuela en mayo de 2020, los sindicatos del profesorado exigían garantías sanitarias y las asociaciones de familias de alumnos protestaban por esta apresurada apertura de los centros educativos (Boichot, 2020).



función de la decisión final del equipo docente). La ley establece que para obtener el título de la ESO o Bachillerato sí hay que tener todas las asignaturas aprobadas. Sin embargo, la CCAA de Madrid realizó un desarrollo de la ley con el que permite avanzar de curso con hasta cinco asignaturas suspensas (Gutiérrez, 2016).

Lo que se entiende en cada caso por “flexibilización” es lo que confronta las posiciones de las distintas CCAA, alineándose unas más con lo que se podría denominar la posición “dura” o “cerrada” (centrada en el número de asignaturas suspensas que se debe permitir para promocionar o titular) y la posición “comprensiva” o “abierta” (centrada en un enfoque de “promoción general” de todo el alumnado y que “la titulación debe ser la práctica habitual para los alumnos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato”).

Otra de las discrepancias es a la hora de la calificación. Unas apuestan por tener en cuenta únicamente las notas obtenidas en los dos primeros trimestres presenciales, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolló de forma habitual. Con la intención de no perjudicar al alumnado que no disponía de dispositivos digitales o conexión a internet en casa. O, en todo caso, tener en cuenta lo realizado en el tercer trimestre solo para mejorar en todo caso la nota.

El tercer foco de división fue la repetición. Si bien todas las CCAA declaraban que la repetición de curso debía ser una medida “excepcional”, como también lo es en la actual ley educativa, a pesar de que es demasiado habitual en España<sup>4</sup>, sin embargo, no coincidían en cómo concretar esa excepcionalidad.

Además, se añade que los equipos docentes necesitarán la autorización de la Administración para hacer repetir a un o una estudiante.

Otro de los asuntos polémicos que se plantea es que cada alumno o alumna deberá contar con un informe personalizado, en el que se detallen las dificultades que presenta para, así, dejar constancia al profesorado del alumno o alumna en el siguiente curso. Estos informes se realizan todos los años, pero no contemplan, como ahora, una información personalizada y exhaustiva por cada alumno o alumna. Aunque su finalidad es facilitar el tránsito del alumnado a otros cursos y etapas y preparar el apoyo o refuerzo necesario, en caso de requerirlo, las instrucciones no parecen tener en cuenta el esfuerzo y el tiempo que requiere lo que se demanda en las mismas.

#### ***4.4. Políticas educativas para iniciar el nuevo curso escolar***

Este aspecto es el que con menos extensión se ha desarrollado en las instrucciones y normativas emitidas por todas las administraciones educativas. No obstante, aparece, de una forma u otra en todas ellas.

El acuerdo mayoritario en prácticamente todas las normativas analizadas es la organización de algún tipo de plan, programa o actividades de recuperación y de adaptación del currículo desde el inicio del nuevo curso escolar. Esos planes deben estar basados en los informes individuales que se hagan en la evaluación del curso anterior para

---

<sup>4</sup> Según PISA 2018, en España algo menos de uno de cada tres estudiantes de 15 años (29%) está repitiendo por primera o segunda vez alguno de los cursos de la ESO, lo que significa una diferencia de 17,6 puntos más que en el promedio de la OCDE y 16 más que en el conjunto de la UE (Francesch, 2020).

adecuarlos a las necesidades del alumnado “con la finalidad de adquirir las competencias básicas que no se hayan alcanzado en el presente curso escolar” (Galicia).

Algunas CCAA especifican o concretan más el proceso de inicio del curso, con ayudas directas “para la dotación de recursos destinados a la inclusión educativa y a la lucha contra el abandono” para atender al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje intensificando las actividades de refuerzo (Valencia). Es más, esta CCAA concreta que los centros educativos han de centrar “su plan de actuación para la mejora (PAM) en el diseño y la organización de actividades de consolidación y recuperación de aprendizajes imprescindibles para que el alumnado pueda seguir con éxito el próximo curso” y establecen una medida, en cierta medida novedosa, que consiste en que “el alumnado de 1º ESO trabaje por ámbitos” organizados curricularmente de forma “similar a la existente (PMAR) de 3º ESO y en los programas de refuerzo de 4º ESO (PR4), que agrupan a la mayoría de asignaturas de conocimiento: lingüístico y social, científico, matemático y tecnológico”. Aunque también apunta en este sentido la CCAA de Aragón que plantea hacer una programación general por ciclos autorizando “una organización curricular excepcional”.

La polémica ha surgido más allá de las instrucciones, cuando la Ministra de Educación ha propuesto iniciar el curso escolar en septiembre “guardando las imprescindibles medidas de seguridad sanitaria” para evitar contagios por la Covid-19 con grupos de 15 alumnos y alumnas por aula mediante un sistema mixto de asistencia que combine la escolaridad presencial con la ‘online’. Esta propuesta de asistencia a clase por turnos, de mañana y tarde, o en días o semanas alternos, y trabaje en casa la otra parte del tiempo, ha tenido contestación por parte de representantes de la comunidad educativa y de CCAA.

## **5. Discusión**

Las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación en España para finalizar el curso 2019/20, marcado por la pandemia del coronavirus y el confinamiento domiciliario, e iniciar el siguiente curso 2020/21, fueron presentadas el 15 de abril de 2020 en la Conferencia Sectorial de Educación. Los acuerdos tomados en dicha reunión con los Consejeros y Consejeras de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas, y plasmadas posteriormente en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, empezaron a ser muy pronto cuestionadas por algunos de los responsables educativos regionales.

Cinco comunidades autónomas (Madrid, Andalucía, Castilla y León, Murcia y Euskadi) se desmarcaron en pocos días del acuerdo inicialmente alcanzado. El análisis de las instrucciones emitidas por las diferentes CCAA parece apuntar que las discrepancias de estas CCAA tienen más que ver con sesgos ideológicos y enfrentamientos políticos, que con planteamientos educativos o pedagógicos. Así lo consideran los representantes de las familias de la escuela pública, que manifestaban que detrás de este descuelgue y enfrentamiento con el gobierno lo que “se escondía era una lucha política” (Torres y Zafra, 2020).

Estas CCAA que se desmarcaron de forma más clara y manifiesta están dirigidas por gobiernos conservadores, algunas incluso con el apoyo de grupos políticos neoliberales y ultraderechistas. Mientras que el gobierno estatal está dirigido por una coalición progresista. Las comunidades “conservadoras” alegaron públicamente que no estaban de

acuerdo con el “aprobado general”, aunque este no figuraba como tal en el acuerdo. Asegurando que les preocupaba que el alumnado promocionara de curso o titulara en Secundaria con suspensos, aunque esto ya se da con la actual legislación educativa.

También cuestionaban la posible diferencia territorial entre comunidades respecto a la exigencia para pasar de curso o la desmotivación del alumnado para esforzarse si sabían que no se iba a evaluar lo que hicieran durante el tercer trimestre (Sánchez et al., 2020). Madrid o Murcia, gobernadas por el sector conservador más duro, reclamaban al Ministerio que fijara con cuántos suspensos se puede promocionar y titular para que no hubiera diferencias entre comunidades: “Puede haber comunidades donde nuestros hijos pasen de curso con cinco suspensos y otras, como Madrid, por cierto, donde no se va a pasar con suspensos” (Sánchez, 2020).

Como hemos visto en los resultados, detrás de los diferentes enfoques respecto a la política educativa que aparecen en las instrucciones de las CCAA y el cierto choque o enfrentamiento del bloque de gobiernos regionales conservadores frente al gobierno estatal de corte más progresista, tiene que ver con preguntas pedagógicas sustanciales que afectan a las políticas educativas. Preguntas como qué importancia se le da a un curso escolar en plena pandemia mundial o si el aprendizaje de contenidos escolares es prioritario en esta situación de excepcionalidad extraordinaria, si sería muy grave que el alumnado “perdiera” un año o si les afectaría en un futuro inmediato promocionar sin haber cursado un trimestre. Mientras que, por otro lado, nos puede llevar también a preguntarnos si nos podemos permitir dejar a los niños y adolescentes sin apenas estímulos educativos durante tres meses, más otros tres de vacaciones y cuán perjudicial puede ser eso para el alumnado de entornos más desfavorecidos, que suelen ser los que más pueden beneficiarse del efecto compensador del colegio ante situaciones familiares de carencias (Sánchez y Rodríguez, 2020).

## **6. Conclusiones**

Podemos concluir que, a partir del análisis de las instrucciones de las CCAA, que las distintas variantes de las normativas se podrían encuadrar entre dos grandes enfoques, donde cada CCAA se posiciona más hacia un lado u otro en función de su orientación y afinidad política e ideológica, que se plasma lógicamente en su política educativa.

Centrarse y asentar los contenidos esenciales, frente a avanzar contenidos y continuar el temario; una evaluación centrada en el diagnóstico de las dificultades para orientar la acción educativa y la atención a la diversidad, frente a una evaluación que compruebe los aprendizajes adquiridos en este tiempo; una calificación escolar solo sobre lo trabajado presencialmente en los dos primeros trimestres y que, en todo caso, valore de forma positiva lo realizado online durante el tiempo de confinamiento, frente a una calificación de todas las tareas y aprendizajes también en un tiempo de confinamiento sin recursos y medios para ello; una promoción y titulación como norma general en todas las etapas ante la situación excepcional, frente a una promoción y titulación en función del número de las notas y el número de suspensos. En definitiva, observamos una forma de hacer política educativa con un enfoque más humanista y que concibe la educación como un desarrollo global de la persona, teniendo en cuenta la situación vital y emocional de los estudiantes, sus familias y el profesorado en este tiempo excepcional, y otra forma de hacer política,

que gira casi exclusivamente en torno al avance en el currículo y los contenidos y su medición, que resalta el esfuerzo individual y adquiere un cierto carácter punitivo sobre quienes no alcanzan los logros esperados, incluso en estas circunstancias.

En el primer enfoque, que podríamos denominar más “progresista”, se encuadran fundamentalmente las CCAA de Aragón, Asturias, Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana. Un enfoque más centrado fundamentalmente en asentar los aprendizajes básicos y relevantes, rehuendo la necesidad y la presión de terminar los programas, con seguimiento tutorial, apoyo emocional y una evaluación formativa adaptada a las limitaciones formativas y personales de cada alumno y alumna, estableciendo que las tareas y actividades realizadas de forma no presencial en la tercera evaluación debían ser valoradas solo a efectos de valor añadido, porque este periodo no presencial se consideraba “no lectivo ni calificable”. Por lo que se sumaron en sus instrucciones y normativas a la propuesta del gobierno central que abogaba por “evaluar al alumno en su totalidad, en su capacidad de desarrollo como ser humano”.

La segunda perspectiva, que podemos denominar de corte más “conservador”, está abanderada sobre todo por las CCAA de Andalucía, Galicia, Madrid y Murcia. Esta perspectiva se centra mucho más en seguir avanzando contenidos, optando por abordar la situación mediante una adaptación de la “temporalización establecida” y los “mecanismos telemáticos” para “garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a la evaluación, aunque se recuerda que esta debe ser continua, formativa e integradora, promoviendo medidas que no penalizaran al alumnado flexibilizando la normativa, al igual que el resto de las CCAA, lo cierto es que establecen evaluable y calificables el tercer trimestre escolar y no pasar de curso o titular a partir de un determinado número de asignaturas suspensas. Lo cual pone de manifiesto que vinculan la evaluación sobre todo con la calificación, donde parece que “aprobar sigue teniendo más peso que aprender” (Zubillaga y Gortazar, 2020, p. 6).

El resto de las comunidades autónomas (Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Navarra y País Vasco) se distribuyen dentro de estas dos posiciones, con instrucciones que tienden más hacia un enfoque u otro. En este sentido, Canarias y Castilla y León, se inclinan más hacia el lado de esa visión conservadora, ideológica y pedagógicamente, centrada en el esfuerzo y la recompensa, mientras que el resto de CCAA se orientarían más hacia el enfoque del modelo ideológicamente más progresista y pedagógicamente más comprensivo.

No obstante, hay una serie de propuestas y medidas que parecen compartir mayoritariamente todas las administraciones educativas, tanto el gobierno como las CCAA, y que es necesario resaltar, puesto que parecen haber generado un consenso pedagógico que puede ser muy positivo de cara a las futuras políticas educativas en este país. En concreto:

- “No dejar a nadie atrás” como enfoque esencial de todas las propuestas políticas educativas.
- Flexibilizar tanto el currículum, como la metodología docente y el sistema de evaluación durante una etapa de crisis teniendo en cuenta la excepcionalidad de la situación.

- Centrar la evaluación en ser un instrumento de mejora del proceso de aprendizaje en torno al diagnóstico de cada estudiante para establecer medidas de cara a apoyarle y reforzarle de forma personalizada.
- Confiar en la labor de los profesionales de la educación como equipos docentes que conocen al alumnado y su profesión.
- Iniciar el nuevo curso con medidas de refuerzo y apoyo para que desde el minuto 0 nadie quede atrás.
- Repensar la ratio de alumnado por grupo, a propósito de las necesarias medidas de distancia social requeridas por las autoridades sanitarias, en la docencia presencial, pero sobre todo desde un enfoque de inclusión educativa y de una educación de calidad.
- Introducir la didáctica de las tecnologías en la comunidad educativa, sabiendo que no son sustitutas de la relación presencial educativa, pero sí un aliado que debemos saber utilizar y aplicar de forma pedagógica y utilizar al servicio de un aprendizaje más interactivo.
- Asumir el cuidado y bienestar de los menores como un referente esencial de la labor educativa teniendo en cuenta esta situación, en cierta medida traumática, que debe ser abordada de forma pedagógica y emocional durante los primeros días de clase.

Finalmente, hay que señalar que en todas las instrucciones analizadas echamos de menos una serie de medidas ya probadas, que no solamente pueden servir para minimizar las consecuencias del Covid-19, sino también para poner los cimientos de una mejor educación en el futuro. Quizá debido a la inversión educativa que pueden suponer las mismas y que los gobiernos parecen reacios a avanzar en este sentido:

- Reducción de las ratios aumentando la plantilla de profesorado y modificando los espacios escolares, lo cual permitiría no solo respetar la distancia sanitaria para evitar contagios, si fuera necesario, sino poner en práctica de cara al futuro la educación personalizada e inclusiva que toda la comunidad educativa lleva reclamando secularmente.
- Apoyar la labor educativa con la incorporación de nuevos profesionales de la educación social, de la mediación intercultural, etc., que acompañen la función docente con medidas de carácter socioeducativo, especialmente con el alumnado más vulnerable socialmente y con mayores dificultades.
- Aunque sí se ha planteado en las instrucciones la necesidad de centrarse en lo esencial, en los aprendizajes básicos, en esta situación excepcional, creemos que esto debe llevar a replantear los actuales currículums enciclopédicos que la LOMCE ha impuesto en la dinámica escolar y aprender a discriminar lo prescindible de lo imprescindible en los contenidos y priorizar aquellos realmente relevantes (Sanz, Sainz y Capilla, 2020).
- La dotación de infraestructuras, recursos, conexión, plataformas, programas didácticos, etc. que permitan al profesorado y al alumnado usar las tecnologías como apoyo, no como sustitución de la presencialidad (Jorrín, 2020); formando

al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa para su uso didáctico y pedagógico, interdisciplinar y global. Así como producir materiales y recursos educativos digitales desde las administraciones públicas y aprovechar los ya creados por profesorado y grupos docentes (Cobo y Sánchez, 2020).

## Referencias

- Alonso, C. (8 de julio de 2019). La “implicación parental en la escuela” es una relación de fuerzas entre padres, hijos y profesores. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Fypy7Tj>
- Álvarez, D. (23 de marzo de 2020). Covid-19, Educación digital y el futuro que se anticipa. *E-aprendizaje*. <https://cutt.ly/XyeTWis>
- Arias, F. E., Lirio Castro, J., Alonso González, D. y Herranz Aguayo, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 21, 282-315.
- Boichot, L. (23 de abril de 2020). Après le 11 mai, deux Français sur trois n'enverront pas leurs enfants en cours. *Le Figaro*. <https://cutt.ly/ZyAwHWZ>
- Brenner, M. A. (6 de abril de 2020). Google classroom, la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica. *Alainet*. <https://cutt.ly/Uyy4SN8>
- Chen, Y., Jin, Y. L., Zhu, L. J., Fang, Z. M., Wu, N., Du, M. X., ... y Yao, Y. S. (2020). The network investigation on knowledge, attitude and practice about Covid-19 of the residents in Anhui province. *Chinese Journal of Preventive Medicine*, 54(4), 367-373.
- Choe, Y. J. y Choi, E. H. (2020). Are we ready for coronavirus disease 2019 arriving at schools? *Journal of Korean Medical Science*, 35(11), e127. <https://doi.org/10.3346/jkms.2020.35.e127>
- CEAPA. (30 de marzo de 2020). Las familias piden a los profesores dosificar las excesivas tareas a distancia. *Público*. <https://cutt.ly/fypECs8>
- Cobo, C. y Sánchez, I. (26 de abril de 2020). Ejemplos exitosos de cómo escalar la enseñanza y el aprendizaje en tiempos del Covid-19. *Education for Global Development*. <https://cutt.ly/FyvxZTt>
- EU Kids Online. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Unicef.
- Fernández, R. S. (2020). Primera historia de la crisis del coronavirus en España. *La Razón Histórica*, 46, 12-22.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Francesch, D. (3 de marzo de 2020). La repetición de curso: El error más grave de nuestro sistema educativo. *Magisterio*. <https://bit.ly/3fgNFDn>
- Geldsetzer, P. (2020). Use of rapid online surveys to assess people's perceptions during infectious disease outbreaks: A cross-sectional survey on Covid-19. *Journal of Medical Internet Research*, 22(4), e18790. <https://doi.org/10.2196/18790>
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as Covid-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00896-7>

- Gonzales-Zamora, J. A., Alave, J., De Lima-Corvino, D. F. y Fernandez, A. (2020). Videoconferences of infectious diseases: An educational tool that transcends borders. A useful tool also for the current Covid-19 pandemic. *Le Infezioni in Medicina*, 28(2), 135-136.
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Gutiérrez, C. M. (20 de septiembre de 2016). Los alumnos madrileños de secundaria podrán promocionar con hasta cinco asignaturas suspensas. *Madridiario*. <https://bit.ly/3cPN5dO>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*. <https://cutt.ly/nyjLfIH>
- INE. (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. INE.
- Jorrín, I. M. (22 de abril de 2020). *Pedagogía kamikaze de la compulsión*. <https://cutt.ly/IyjZLL3>
- Kim, S., Kim, Y. J., Peck, K. R. y Jung, E. (2020). School opening delay effect on transmission dynamics of coronavirus disease 2019 in Korea: Based on mathematical modeling and simulation study. *Journal of Korean Medical Science*, 35(13), 35-47. <https://doi.org/10.3346/jkms.2020.35.e143>
- Makarov, A. y Lacort, J. (17 de marzo de 2020). Niños sin tecnología, niños sin acceso a la educación: La escuela a distancia está acentuando la brecha social. *XATACA*. <https://cutt.ly/syrHuv6>
- Martín, C. E. (21 de marzo de 2019). Las clases populares sí se preocupan por la escolaridad de sus hijos. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Pypy8rG>
- Martín, C. E. (1 de abril de 2020). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/dypy1Ti>
- Ministerio de Economía y Empresa. (2019). *Informe cobertura de banda ancha en España en el año 2018*. Gobierno de España
- Pérez, J. M. (10 de abril de 2020). Enseñanza en confinamiento. *Diario de Sevilla*. <https://cutt.ly/PypuU20>
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., Davies, N., ... y Abbott, S. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the Covid-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5, 2561-270. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, E., Hui, D. y O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3) 365-414. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Sánchez, C. D. (18 de abril de 2020). El debate ficticio en educación: Promocionar de curso en la ESO con asignaturas suspendidas ya sucede. *El Diario*. <https://bit.ly/2VI6Z4F>
- Sánchez, C. D., Cela, D. y Calvo, E. (21 de abril de 2020). Las comunidades del PP reculan tras su plantón a educación y delegan la evaluación del curso en los docentes. *El Diario*. <https://cutt.ly/oyiWzJq>

- Sánchez, C. D. y Rodríguez, P. (12 de abril de 2020). Cómo cerrar el curso escolar se ha convertido en el principal debate educativo: ¿Qué hacer con el tercer trimestre? *El Diario*.  
<https://cutt.ly/DyAbw3e>
- Sanz, I., Sainz, J. y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. OEI.
- Skakelja, N. y McGlynn, D. (2018). Pueblos inteligentes. Revitalizar los servicios rurales. *Revista Rural de la UE*, 26, 11-52.
- Sivakumar, B. (2020). Educational evaluation survey on corona virus 19 (an awareness) - South India. *Studies in Indian Place Names*, 40(70), 228-234.
- Thomas, S. (2005). The construction of teacher identities in educational policy documents: A critical discourse analysis. *Melbourne Studies in Education*, 46(2), 25-44.  
<https://doi.org/10.1080/17508480509556423>
- Torices, A. (31 de marzo de 2020). Educación distribuirá 20.000 líneas móviles entre estudiantes sin medios telemáticos. *Diario La Rioja*. <https://cutt.ly/cypEW22>
- Torres, A. y Zafra, I. (2020). Ahora me cuesta más estudiar y me da miedo que me baje la nota. *El País*. <https://bit.ly/3f3DiD1>
- Trujillo, F. (18 de marzo de 2020a). Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. *Educación 3.0*. <https://cutt.ly/FyeO32g>
- Trujillo, F. (26 de marzo de 2020b). Año 2020: Educación frente al coronavirus. *Fernandotrujillo*.  
<https://cutt.ly/ZyeRWN9>
- Vallespín, I. (8 de abril de 2020). CC.OO. alerta de la brecha digital entre los profesores para impartir clases en línea. *El País*. <https://cutt.ly/Fyo3QJt>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC.

## Breve CV de los autores

### Enrique Javier Díez Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *La educación en venta* (Octaedro, 2020); *Educación para el bien común* (Octaedro, 2020) con Juan Ramón Rodríguez; *Neoliberalismo educativo* (Octaedro, 2018); *La polis secuestrada: Propuestas para una ciudad educadora* (Trea, 2018) y *La educación que necesitamos* con Alberto Garzón (Akal, 2016). Web: <http://educar.unileon.es> Twitter: @EnriqueJDiez. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>. Email: [ejdieg@unileon.es](mailto:ejdieg@unileon.es)



**Katherine Gajardo Espinoza**

Profesora de Estado de la Universidad de Santiago de Chile, Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Doctoranda en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid (España). Ha trabajado como docente e investigadora en diversos proyectos para la restitución del derecho a la educación en Chile (PACE Universidad de Santiago, PACE Universidad Técnica Federico Santa María, PACE Universidad Católica Silva Henríquez y Trayectorias EMTP Universidad Tecnológica de Chile). Se ha especializado Educación inclusiva y Formación inicial y continua del profesorado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9972-6116>. Email: [katherine.gajardo@usach.cl](mailto:katherine.gajardo@usach.cl)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19

### The Digital Divide in Spanish Students in the Face of the Covid-19 Crisis

M<sup>a</sup> Luisa Rodicio-García <sup>1</sup> \*

M<sup>a</sup> Paula Ríos-de-Deus <sup>1</sup>

M<sup>a</sup> José Mosquera-González <sup>1</sup>

María Penado Abilleira <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade da Coruña, España

<sup>2</sup> Universidad Isabel I de Burgos, España

El objetivo de este trabajo es conocer cómo los estudiantes están viviendo la situación actual de docencia no presencial "impuesta" por la Covid-19. Los participantes son 593 estudiantes españoles, mayoritariamente mujeres (76,4%), de una edad media de 22,76 años (Dt = 6,541), que viven en ciudades grandes (86,1%) y estudian en la universidad (61,7%). La recogida de datos se ha realizado con un cuestionario elaborado ad hoc que se responde en una escala tipo Likert de cinco categorías. La fiabilidad es alta ( $\alpha = 0,890$ ) y los resultados indican que la mayoría del alumnado cuenta con móvil, ordenador portátil o Tablet, con acceso a internet; pero el 14,8% reconocen no tener los recursos necesarios para afrontar la situación actual. Un 40,6% se ha desplazado para vivir el confinamiento en otro lugar (vivienda familiar, segunda residencia, etc.) y un 24,3% está en una localidad de menos de 100.000 habitantes, dato que se asocia con el hecho de que ahora cuenten con menos recursos. El alumnado de mayor edad considera que posee habilidades tecnológicas insuficientes, dificultades para implementar con eficacia las indicaciones del centro educativo y dificultad para ponerse al día ante los cambios constantes de las TIC.

**Descriptor:** Brecha digital; Estudiante; TIC; Encuestas; Covid-19; Justicia social.

The objective of this work is to know how the students are living the current situation of distance teaching "imposed" by Covid-19. The participants are 593 Spanish students, mostly women (76.4%), with an average age of 22.76 years (Sd = 6.541), who live in large cities (86.1%) and study at the University (61.7%). The data collection was carried out with an ad hoc questionnaire that is answered on a Likert-type scale of five categories. Reliability is high (Cronbach's  $\alpha = 0.890$ ). The results indicate that majority of the students have a mobile phone, laptop or tablet, with internet access; but 14.8% recognize that they do not have the necessary resources to face the current situation. 40.6% have moved to live the confinement in another place (family home, second residence, etc.) and 24.3% are in a town of less than 100,000 habitants, data that is associated with the fact that they have fewer resources now. Older students consider that they possess insufficient technological skills, difficulties in implementing the indications of educational school effectively and difficulty in catching up with the constant changes in ICT, significant data if compared to the younger ones.

**Keywords:** Digital divide; Student; ICT; Surveys; Covid-19; Social justice.

\*Contacto: [m.rodicio@ud.es](mailto:m.rodicio@ud.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 5 de mayo 2020  
1<sup>a</sup> Evaluación: 17 de junio 2020  
2<sup>a</sup> Evaluación: 1 de julio 2020  
Aceptado: 13 de julio 2020

## 1. Introducción

El Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional declaró el brote de la enfermedad causada por el nuevo virus de la familia *Coronaviridae* denominado, por consenso internacional, Covid-19, como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII) en su reunión del 30 de enero de 2020. Posteriormente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo reconoció como una pandemia global el 11 de marzo de 2020 (Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica, 2020).

Debido a la rápida evolución de los contagios a escala nacional e internacional, la OMS elaboró un documento guía para la sanidad pública y desarrolló un plan estratégico de preparación y respuesta a la pandemia, que ofrece las orientaciones necesarias para la transición del estado generalizado de alarma a un estado normalizado (World Health Organization, 2020). Este documento se actualiza el 14 de abril y en él, además de las medidas sanitarias se incorporan otras dirigidas a paliar problemas humanitarios, sociales y económicos.

En este contexto, las medidas previstas por el Gobierno de España se centraron en proteger la salud y la seguridad de los/as ciudadanos/as, contener la progresión de la enfermedad, reforzar el sistema de salud pública, prevenir y contener el virus y mitigar el impacto sanitario, social y económico, limitando la libertad de circulación de las personas por la vía pública. Para su regulación se publicó el 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 la Covid-19, que establece, en su artículo 9, las 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 on-line, siempre que resulte posible.*

En consecuencia, esta crisis ha provocado que millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, se hayan visto obligados a seguir el curso académico sin docencia presencial, escenario que plantea muchas dudas: ¿están los diferentes colectivos preparados para asumir el reto?, ¿cuentan los estudiantes con todos los recursos necesarios para continuar el curso a distancia?, ¿está el sistema educativo preparado para atender a las necesidades y diferencias individuales para llegar a todos/as?

El hecho de que la docencia presencial pase a impartirse de manera no presencial, está suponiendo una gran exigencia y un reto sin precedentes para todos los colectivos implicados. Convivir con la nueva situación no significa que hayamos adoptado un modelo de docencia virtual, simplemente se está tratando de hacer lo que se hacía antes en el aula, utilizando ahora diferentes plataformas virtuales (Moodle, Microsoft Teams, etc.).

Este hecho, complica la situación hasta el punto de que no siempre se tienen soluciones rápidas y adaptadas a cada circunstancia y provoca cierta desconfianza, así como que se vayan dando pasos más lentamente de lo demandado por los diferentes colectivos, en especial el del alumnado, sin garantía de que las cosas que se hacen sean las que se debieran de hacer, o las que mejor se adaptan a las circunstancias. Como señala Schmelkes (2020) en el trabajo de Cervantes y Gutiérrez (2020), estamos en riesgo de que la brecha digital se convierta en una brecha de aprendizaje.

## **2. La brecha digital en tiempos de confinamiento**

La vinculación de la brecha digital con las situaciones de pobreza y exclusión social tardó en ser reconocida por los poderes públicos y fue, concretamente, en 2013 cuando el Estado asumió que ésta, formaba parte de la lucha contra las situaciones de vulnerabilidad, elaborando el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIS). En este documento se hace referencia a los riesgos de la sociedad de la información y cómo incide en las oportunidades de desarrollo profesional, personal y social, considerándolo un nuevo factor de riesgo de exclusión (Ministerio de Sanidad, 2014). En el PNAIS se apuesta por la “inclusión activa” y la brecha digital ocupa un lugar destacado en las políticas públicas de lucha contra la exclusión social en nuestro país.

Así, en La Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023 (Ministerio de Sanidad, 2019), se recogen nuevamente, iniciativas y programas dirigidos a la promoción del uso de las tecnologías entre las personas más vulnerables, atendiendo a la dotación de recursos y conexiones de acceso a Internet en zonas rurales y a la promoción en competencias digitales a través del aprendizaje a lo largo de la vida.

Es innegable que la situación de crisis actual sitúa en primera línea aspectos del sistema educativo que se han ido “dejando para después” desatendiendo las exigencias que la propia dinámica general de la sociedad iba reclamando, así como los compromisos adquiridos por los poderes públicos. La formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de profesorado y alumnado, la revisión del modelo pedagógico imperante, una mayor capacitación en competencias digitales, y la atención a la diversidad provocada por el diferente acceso a recursos tecnológicos, son algunos ejemplos.

Todo esto es caldo de cultivo para el aumento de la brecha digital, un concepto que surge a finales de los años 90 y que se refiere a la separación social entre grupos de personas (entre diferentes países o dentro del mismo país), que tienen acceso y utilizan las TIC como parte de su rutina diaria, es decir que saben utilizarlas y obtener rentabilidad de ellas (Olarde, 2017). Quedan excluidas de la sociedad de la información quienes no las utilicen (Castaño, 2008).

El paso del tiempo ha permitido matizar este término y ser testigos de que, con la revolución tecnológica, lejos de superarse dicha brecha, se ha ido acrecentando y adquiriendo matices diferentes. Se determina la desigualdad de posibilidades de acceso a

la información y al conocimiento como una cuestión tecnológica, a la vez que socioeconómica (recursos para la adquisición de equipos, infraestructuras, formación, etc.) (Olarte, 2017).

Son muchos los estudios realizados sobre brecha digital y, concretamente sobre los factores que inciden en ella (Botello-Peñaloza, 2015; Calderón, 2019a, 2019b; Cañón, Grande y Cantón, 2016; De Benito-Castanedo, 2017; Fernández-Mellizo y Manzano, 2018; Flores, Rojas y Straubhaar, 2017; Hernández, 2015; Manzano y Fernández-Mellizo, 2019; Mendoza-Zambrano, Titado-Morueta y Marín-Gutiérrez, 2017; Van Dijk, 2017, entre otros). Todos ellos coinciden al señalar que se puede hablar fundamentalmente de dos tipos de brecha: la ocasionada por problemas de acceso, lo que se ha tratado de frenar impulsando la accesibilidad universal a las TIC; y otra, posiblemente la más grave, relativa a problemas de competencias digitales (*digital literacy*) (Busquets, Calsina y Medina, 2015).

En este contexto, parece adecuado encontrar factores explicativos de la brecha digital para contribuir a su estudio y aportar soluciones. Siguiendo a Van Dijk (2017), se pueden diferenciar tres grandes bloques o grupos de factores, que coinciden con los indicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019): falta de infraestructuras, falta de conocimientos de informática y de habilidades necesarias para participar en la sociedad de la información y aspectos socioculturales. Algunos factores asociados a estos tres grupos se someten a análisis en el contexto de esta investigación y se describen así:

*Aspectos socioculturales:* Engloban factores que afectan al desarrollo social, económico, cultural y personal (Dey y Ali, 2016): género, edad, bagaje cultural, ingresos familiares, mayor o menor presencia de estímulos a la hora de acceder a la tecnología, profesión/ocupación de los progenitores, etc. La mayoría de estudios sobre la temática concluyen que el género es una variable que no está asociada con el acceso a la tecnología, pero sí variables como la edad o el nivel educativo de las familias (Acosta y Pedraza, 2020; Booth, Goodman y Kirkup, 2010; Chamorro, 2018; Flores, Rojas y Straubhaar, 2017; Hernández, 2015; Yelland y Rubin, 2002) Por primera vez, en 2019 no se aprecian desigualdades en el uso de internet entre hombres y mujeres; incluso, las mujeres superan a los hombres en el uso diario (INE, 2019). La cultura digital imperante no se ve secundada en la enseñanza que evoluciona a otra velocidad. La progresiva pérdida del rol presencial asignado a la educación se enfrenta con el surgimiento de las nuevas tecnologías que, mediante redes, pantallas y datos, incomodan y desafían a las viejas estructuras educativas. Esto puede generar una mayor brecha digital, desde el momento en que el uso de la tecnología en educación es precario en comparación con el uso que hacen los jóvenes de las redes (Cobo, 2020). Las TIC se utilizan para cambiar el canal de comunicación, pero no para cambiar el modelo pedagógico (Álvarez-Sigüenza, 2019).

*Diferencias entre las infraestructuras de las poblaciones:* Existen asimetrías en las formas de acceso y uso de la red atendiendo al tamaño de la población de referencia, localización, nivel de riqueza o dotación de servicios y recursos. La mayoría de los hogares disponen de algún tipo de ordenador, el porcentaje es superior al de 2018, debido, principalmente, al aumento de las *tablets*, que se encuentran presentes en más de la mitad de los hogares

(INE, 2019). Es incuestionable que, en la medida en que estos aspectos se desarrollen y abarquen a toda la población por igual, se reducirá la brecha digital existente. Son muchos los estudios realizados, tanto en el contexto nacional como internacional, que han puesto el foco de atención sobre estos aspectos, llegando a conclusiones similares. En todos ellos quedan claras las diferencias existentes atendiendo a estas variables contextuales (Botello-Peñazola, 2015; Chamorro, 2018; Cisneros, 2017; Fernández-Mellizo y Manzano, 2018; Tirado-Morueta, Mendoza-Zambrano y Marín-Gutiérrez, 2017;).

*Falta de habilidades o conocimientos digitales:* La alfabetización digital se refiere a las competencias básicas que deben poseer las personas para el uso normalizado de las nuevas tecnologías. Estas competencias se adquieren a través de formación, que puede ser reglada o no reglada, y que permite mejorar su posición en el mercado laboral. No llegan al 40% los internautas que poseen habilidades digitales avanzadas, la mayoría centra su uso en redes sociales de carácter general (como Facebook, Twitter o YouTube) y el grupo con mayores habilidades es el de 16 a 24 años (INE, 2019).

La rapidez de expansión de las nuevas tecnologías es uno de los retos más importantes de la formación continua y de la llamada alfabetización digital, que provoca la necesidad de formar a las personas que se encuentran, sobre todo en edad laboral, en el manejo de estas nuevas herramientas, ya que se han convertido en los instrumentos indispensables en los entornos de trabajo (Urquijo, 2017; Salama, 2018). Pero esto, que podría parecer ajeno a los más jóvenes, está muy presente en la actualidad y, es preciso generar espacios de reflexión que, como señala De la Iglesia-Villasol (2019) refiriéndose a la enseñanza superior, permitan superar barreras y favorezcan la implementación de “prácticas correctas” para la innovación en los programas de educación universitaria presenciales. Este mismo autor describe la nueva realidad de escenarios de enseñanza-aprendizaje que traspasan los muros de las aulas físicas hacia plataformas virtuales, abre canales asincrónicos de aprendizaje, y lleva a replantearse cómo aprenden los estudiantes, qué usos hacen de las plataformas virtuales, cómo se interrelacionan con ellas, y entre sí, y cómo adquieren conocimientos y desarrollan competencias. Sin duda una línea de trabajo de mucho interés en el momento actual.

El hecho de que accedan a las aulas, estudiantes nacidos en la era digital, no parece condición suficiente para suponer que cuentan con las competencias tecnológicas que demanda la sociedad actual (Álvarez-Sigüenza, 2019). Los centros de enseñanza deben ser interpelados en relación al papel que están cumpliendo como formadores de usuarios/as de la información, dado que no ser competente tiene consecuencias, no solamente de tipo académico, sino también de orden social, profesional y económico.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es conocer cómo está viviendo el alumnado de los diferentes niveles educativos, esta situación de enseñanza no presencial, provocada por la Covid-19. Para dar respuesta a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar si el alumnado cuenta con los recursos tecnológicos suficientes para seguir el curso a distancia.
- Analizar si la capacidad, habilidades y conocimientos son suficientes para implementar las indicaciones del centro educativo en lo que al uso de las TIC se refiere.
- Analizar si existen diferencias en función del género, la edad, la localidad de residencia y el nivel educativo, en las variables relativas a los recursos de los que disponen y la competencia a la hora de su utilización.

Cada uno de estos objetivos responde a un factor, identificado en la literatura especializada, asociado a la brecha digital: aspectos socioculturales, diferencias en las infraestructuras de las poblaciones y habilidades/conocimientos digitales.

Los datos aportados en este trabajo se enmarcan en un estudio más amplio sobre tecnoestrés, entendido como "cualquier impacto negativo en las actitudes, los pensamientos, los comportamientos o la fisiología causado, directa o indirectamente, por la tecnología" (Weil y Rosen, 1997). Sin duda, las desigualdades a la hora de acceder a servicios y recursos constituyen un factor relevante en el estudio del estrés causado por el uso de la tecnología. No será lo mismo resolver tareas en un entorno favorable, con recursos suficientes y, sobre todo, con formación y condiciones que lo faciliten, que no contar con ello.

### 3. Método

El estudio se enmarca en un diseño de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo y correlacional.

#### *Participantes*

La muestra está compuesta por 593 estudiantes de diferentes niveles educativos. El 76,4% son mujeres, el 22,6% hombres y el 1% han marcado la casilla "otro". La edad media es de 22,76 años ( $SD = 6,541$ ), y oscila entre los 18 y los 79. El 97% del alumnado es español, si bien se han registrado, hasta el momento, respuestas procedentes de Alemania, Canadá, Argentina, Portugal, EEUU, Uruguay, Puerto Rico, México, Reino Unido y Venezuela. Para este trabajo se han considerado solamente los españoles, por no contar con suficiente muestra de otros países. La mayoría señala que están residiendo, actualmente, en una ciudad grande de más de 100.000 habitantes (figura 1).

En su mayoría cursan estudios de Enseñanza Superior (61,7%), pero también se registran estudiantes de Formación Profesional (17,9%), Bachillerato (15,9%) y Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (4,6%). El 88,5% de los participantes estudia en centros públicos y su modalidad de enseñanza era presencial antes de la pandemia, en un 86,8% de los casos; online en un 8,5% y mixta en un 4,7%. El 88,7% estudia en centros de titularidad pública.



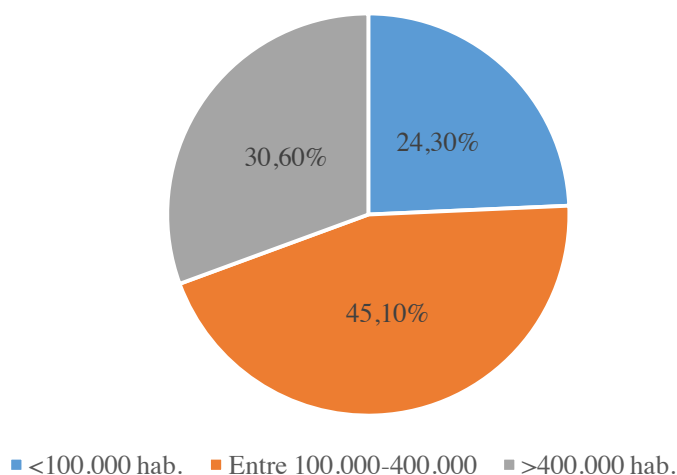


Figura 1. Lugar de residencia

Fuente: Elaboración propia.

#### *Procedimiento e instrumento*

El instrumento elaborado *ad hoc* es una adaptación, al colectivo de estudiantes, del Cuestionario de Tecnoestrés elaborado para docentes universitarios chinos de Wang y Li (2019), basado en la teoría multidimensional del ajuste persona-ambiente; al que se han incorporado ítems propios, ajustados a la naturaleza de los datos que se pretendían recoger en este momento excepcional de pandemia (ver anexo).

Para este trabajo se han utilizado un total de 6 ítems que evalúan la adecuación de la persona a las condiciones ambientales, en el momento de la aplicación del mismo, en relación a la utilización de las TIC:

- “Mi capacidad actual es insuficiente para implementar las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC”.
- “Mis habilidades actuales son insuficientes para implementar las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC”.
- “Me resulta difícil implementar con eficacia las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC”.
- “Me resulta difícil hacer frente a las altas demandas de las TIC con mi capacidad actual”.
- “Me resulta difícil ponerme al día con los rápidos cambios de las TIC”.
- “Considero que cuento con los recursos tecnológicos para poder continuar con mis estudios mientras que no pueda acudir a mi centro educativo”, utilizado como ítem criterio.

Los ítems 2 y 3, hacen referencia a la capacidad para implementar las indicaciones del centro educativo sobre el uso de las TIC y a las habilidades con que cuentan los estudiantes para hacerlo, respectivamente. Esta diferenciación viene motivada por el hecho de que los

continuos cambios en las tecnologías obligan al alumnado a mantenerse en constante actualización y el esfuerzo que realizan, a veces, es insuficiente en comparación con la rapidez de los avances de las TIC, produciéndose dudas sobre las propias capacidades para su uso. Por otra parte, las habilidades requeridas para el uso de las TIC, tienen que ver con el uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de forma eficiente. Esta diferenciación, se incorporó en los ítems correspondientes, añadiendo una breve nota aclaratoria: en el caso de capacidad (entendida como formación técnica necesaria para hacer frente a demandas), y en el de las habilidades (entendidas como facilidad en el manejo de las TIC). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta: 1 (Nada de acuerdo), 2 (Algo de acuerdo), 3 (De acuerdo), 4 (Muy de acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Además, se incorporaron variables sociodemográficas como: género, edad, nacionalidad, nivel educativo, titularidad del centro, tipo de docencia (presencial-online), lugar donde residen durante el confinamiento, si coincide con su residencia habitual, y los recursos tecnológicos de los que disponen.

La versión final del cuestionario fue validada por cinco expertos en el área de metodología de investigación, quienes sugirieron la aclaración terminológica de capacidad y habilidad, de cara a facilitar la comprensión de los estudiantes y garantizar la consistencia interna del instrumento. Así mismo, se hizo una aplicación piloto a ocho estudiantes, dos de cada uno de los niveles de enseñanza presentes en el estudio (ESO, bachillerato, FP y universidad), que informó de la necesidad de adecuar la terminología para hacerla más cercana y comprensible para el colectivo de estudiantes.

El medio utilizado para la recogida de información es un formulario elaborado con Microsoft Form, que se distribuyó a través de redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn. En el cuestionario se informaba de que con la respuesta al mismo estaban dando su consentimiento para la utilización de los datos a los fines de la investigación. Por tratarse de una distribución masiva y no poder contar con la autorización de padres o tutores legales de las personas menores de 18 años, todas las respuestas que se encuentran en esta categoría han sido desestimadas.

Los datos utilizados en este artículo han sido recogidos la semana del 22 al 28 de abril de 2020 y, en estos momentos, sigue abierto para su cumplimentación. La fiabilidad del instrumento es buena, con un coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,890.

#### *Análisis de los datos*

Para realizar el análisis se ha combinado la estadística descriptiva y la inferencial: estadísticos de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach), prueba t de Student para muestras independientes, análisis de varianza (ANOVA) de un factor y  $r$  de Pearson. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 25 para Windows.

## 4. Resultados

Como ha quedado de manifiesto al describir la muestra participante, la mayoría son mujeres (76,4%), con una edad media de 22,76 años ( $Dt = 6,541$ ) y de nacionalidad española (97%). El 61,7% realiza estudios universitarios y el 38,4% enseñanzas no universitarias. La distribución en cada nivel educativo se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de la muestra por nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	%
Educación Secundaria Obligatoria	27	4,6
Bachillerato	94	15,9
Formación Profesional	106	17,9
Enseñanza Superior	366	61,7
<i>Total</i>	<i>593</i>	<i>100</i>

Fuente: Elaboración propia.

En el momento de responder a la encuesta está en su residencia habitual, el 59,2% del alumnado. El 40,8% reconoce que está desplazado a lugares de residencia menos poblados, dato que se corresponde con el éxodo provocado por el estado de alarma, que ha llevado a que muchos/as estudiantes se trasladaran a su vivienda familiar, segunda residencia, etc., para vivir allí el confinamiento. Interesó saber este dato, para pulsar la situación real de acceso a recursos en el momento actual. Es desde allí desde donde deben seguir la docencia no presencial y dar cuenta de resultados. Las localidades donde residen son grandes, con más de 100.000 habitantes en un 75,7% de los casos (cuadro 2).

Cuadro 2. Tamaño de la población de residencia

Nº DE HABITANTES	FRECUENCIA	%
< 10.000	23	3,9
10.000-50.000	58	9,9
50.001-100.000	61	10,4
100.001-400.000	264	45,1
> 400.000	179	30,6
<i>Total</i>	<i>585</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

### 4.1. Recursos tecnológicos con los que cuentan durante el confinamiento

Al indagar sobre los recursos tecnológicos de los que disponen se constata que la mayoría de los/as encuestados/as tiene teléfono móvil con conexión a internet (96,7%) y ordenador portátil o Tablet con conexión a internet (83,6%). Cuando se solicita que muestren su grado de acuerdo con la afirmación “Considero que cuento con los recursos tecnológicos para poder continuar con mis estudios mientras que no pueda acudir a mi centro educativo”, un 15%, señala que no, marcando la categoría “nada de acuerdo”. Un 16,4%, está “algo de acuerdo”, tal y como se ve en la figura 2. Si se suman ambas categorías supone que un 31,8%, es decir, 3 de cada 10 estudiantes, consideran que no cuentan en absoluto o en alguna medida, con los recursos necesarios para seguir la docencia de manera no presencial.

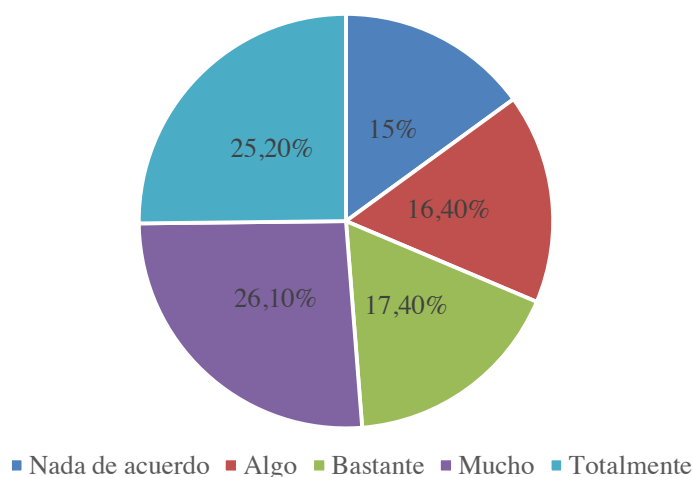


Figura 2. Cuentan con los recursos tecnológicos necesarios

Fuente: Elaboración propia.

Los/as que están confinados/as en una localidad diferente a la que residen durante el curso, consideran en menor medida, que los que no se han movido, que cuentan con los recursos necesarios para seguir las clases de forma no presencial. Las puntuaciones medias en cada grupo son de 3,14 ( $Dt = 1,391$ ) y 3,38 ( $Dt = 1,389$ ), respectivamente. Las diferencias son estadísticamente significativas ( $t = 2,072$ ;  $gl = 602$ ;  $p = 0,039 < 0,05$ ). Estas diferencias también se han observado cuando se analiza el tamaño de la población en la que viven el confinamiento. Los que están en poblaciones con mayor número de habitantes consideran que cuentan con los recursos necesarios para atender la docencia online en mayor medida ( $M = 3,01$ ,  $Dt = 1,105$ ) que los que viven en poblaciones más pequeñas ( $M = 2,97$ ,  $Dt = 1,123$ ), siendo estadísticamente significativa la diferencia ( $F = 20,737$ ;  $gl = 8$ ;  $p = 0,008 < 0,05$ ). La percepción de contar con los recursos suficientes no correlaciona con el género ( $p = 0,604 > 0,05$ ), la edad ( $p = 0,052 > 0,05$ ) o el nivel educativo ( $p = 0,795 > 0,05$ ).

#### 4.2. Competencia para la utilización de las TIC

Para analizar el nivel de competencia del alumnado a la hora de utilizar las TIC, se han analizado cinco variables: “Mi capacidad actual es insuficiente para implementar las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC”, “Mis habilidades actuales son insuficientes para implementar las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC”, “Me resulta difícil implementar con eficacia las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC”, “Me resulta difícil hacer frente a las altas demandas de las TIC con mi capacidad actual” y, “Me resulta difícil ponerme al día con los rápidos cambios de las TIC” (cuadro 3).

Como se puede observar donde mayor dificultad encuentran los estudiantes es a la hora de implementar eficazmente las indicaciones que le dan desde el centro educativo y de hacer frente a sus demandas.

Cuadro 3. Puntuación media en las variables relacionadas con la competencia en TIC

VARIABLES	MEDIA	DT
Capacidad insuficiente	2,94	1,353
Habilidades insuficientes	2,70	1,307
Dificultad implementar eficazmente indicaciones	3,16	1,236
Dificultad para hacer frente a demandas	2,99	1,354
Dificultad para ponerme al día de los cambios	2,84	1,406

Fuente: Elaboración propia.

Se han analizado los datos atendiendo a la edad de los participantes y al tamaño de la población en la que residen actualmente. Para trabajar con la variable edad se han agrupado todos los casos con más de 24 años al observar que el punto de inflexión a la hora de encontrar diferencias, se sitúa en los 23 años (cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución de la muestra por edad

EDAD	FRECUENCIA	%
18	75	12,6
19	70	11,8
20	100	16,9
21	79	13,3
22	65	11
23	51	8,6
≥24	153	25,8

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis ponen de manifiesto diferencias, estadísticamente significativas, en las variables que hablan de habilidades insuficientes ( $p = 0,011 < 0,05$ ), dificultades para implementar con eficacia las indicaciones de los centros educativos ( $p = 0,000 < 0,05$ ) y dificultad para ponerse al día ( $p = 0,009 < 0,05$ ) (cuadro 5).

Los análisis post hoc HSD de Tukey realizados, para saber entre qué grupos de edad se dan las diferencias, muestran que es la edad de 23 años la que marca las diferencias en relación al alumnado más joven. En la variable de habilidades actuales insuficientes, las diferencias se dan entre las personas que tienen 23 años y las de 18, 21 y 22. La dificultad a la hora de implementar con eficacia indicaciones del centro educativo, es algo que difiere si comparamos a las de 23 años con todos los demás, a excepción de los que están en la categoría de ≥24 años, con quienes no existe una diferencia estadísticamente significativa.

La dificultad para ponerse al día de los cambios en las TIC, también difiere entre el alumnado de 18 años y el de 23. Si se considera que, a la edad de 23 años, el alumnado que haya realizado 4 años de estudios de grado ya puede estar matriculado en estudios de máster y las exigencias académicas pueden diferir. Otra posibilidad es que estén todavía cursando el último año de carrera y tengan asignaturas de Prácticas que requieran de otros escenarios a los que la pandemia haya imposibilitado acceder.

Cuadro 5. Análisis de las variables estudiadas en función de la edad

		SUMA DE CUADRADOS	G.L.	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.	TAMAÑO EFECTO
Capacidad	Entre grupos	20,059	6	3,343	1,865	0,085	0,029

insuficiente	Dentro de grupos	1046,926	584	1,793			
	Total	1066,985	590				
Habilidades actuales insuficientes	Entre grupos	28,277	6	4,713	2,805	0,011	0,068
	Dentro de grupos	984,685	586	1,680			
	Total	1012,961	592				
Dificultad implementar con eficacia indicaciones	Entre grupos	50,443	6	8,407	5,608	0,000	0,056
	Dentro de grupos	878,521	586	1,499			
	Total	928,965	592				
Dificultad para hacer frente a demandas	Entre grupos	22,845	6	3,807	2,069	0,055	0,039
	Dentro de grupos	1073,096	583	1,841			
	Total	1095,941	589				
Dificultad para ponerme al día de los cambios	Entre grupos	33,954	6	5,659	2,865	0,009	0,045
	Dentro de grupos	1153,531	584	1,975			
	Total	1187,486	590				

Fuente: Elaboración propia.

El nivel educativo de los participantes es una variable que no genera diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas. Tal y como se ve en el cuadro 6, las puntuaciones medias apenas difieren, si bien muestran ligeras diferencias que apuntan lo siguiente: los estudiantes de enseñanza no universitaria poseen ligeramente más que los de enseñanzas universitarias, habilidades insuficientes para para implementar las indicaciones del centro educativo, y mayor dificultad para ponerse al día de los cambios tecnológicos. Los universitarios, por su parte, puntúan ligeramente más, tener una capacidad insuficiente para implementar las indicaciones del centro educativo sobre el uso de las TIC, dificultad para implementar eficazmente las indicaciones del centro, y para hacer frente a las demandas.

Cuadro 6. Análisis de las variables estudiadas en función del nivel educativo

	ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS		ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS	
	Media	DT	Media	Dt
Capacidad insuficiente				
Habilidades insuficientes	2,97	1,351	3,02	1,348
Dificultad implementar eficazmente indicaciones del centro	2,76	1,276	2,73	1,329
Dificultad para hacer frente a demandas	3,16	1,208	3,20	1,279
Dificultad para ponerme al día de los cambios	3,01	1,349	3,07	1,373

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se ha estudiado si la percepción de contar con recursos se ve afectada por las variables relativas a las competencias TIC, y se ha observado que, sí se dan correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos, tal y como se observa en el cuadro 7.

Cuadro 7. Correlación entre las variables estudiadas

	TENGO RECURSOS SUFICIENTES		
	r de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Capacidad insuficiente	-0,381*	0,000	740
Habilidades actuales insuficientes	-0,320*	0,000	742
Dificultad implementar indicaciones	-0,395*	0,000	741
Dificultad para hacer frente a demandas	-0,359*	0,000	740
Dificultad para ponerme al día de los cambios	-0,338*	0,000	741

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

El trabajo de investigación que se presenta en estas páginas viene a constatar, al igual que otros estudios precedentes, las desigualdades existentes en el acceso y utilización de recursos tecnológicos de los estudiantes. Estas circunstancias que, en condiciones normales no son admisibles, en pleno siglo XXI y ante una pandemia mundial, se convierten en un hecho de mayor gravedad.

La mayoría de los estudios sobre la temática son de naturaleza cuantitativa como el que nos ocupa, y tratan de analizar cómo afecta el desigual acceso a recursos o formación, debido a variables como: el lugar de residencia, el tamaño de la población, disponibilidad de acceso a la tecnología por parte de las familias, la formación, la edad o el género, entre otras. Pero también se han localizado algunos estudios cualitativos que identifican como la escasa competencia digital establece limitaciones en la comunicación, la colaboración y en la búsqueda de información (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2019; Freitas, Paredes, y Sánchez-Antolín, 2019).

En el presente trabajo se concluye que la mayoría del alumnado cuenta con dispositivos electrónicos, tales como, móviles, teléfono móvil (96,7%) y ordenador portátil o *tablet* con conexión a internet (83,6%). Estos resultados son similares a los ofrecidos por el INE (2019) que señala que el 91,4% de los hogares españoles tiene posibilidad de conexión a internet y el 80,9% de los hogares dispone de algún tipo de equipo tecnológico (ordenador de sobremesa, portátil, *tablet*).

Al hilo de este resultado, se pone de manifiesto que 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. Además, se ha constatado que esa percepción se ve influenciada por: el tamaño de la población en que viven el confinamiento, la formación o capacitación para su uso, además de las capacidad y habilidades insuficientes.

La influencia del tamaño de la población es una variable presente en la mayoría de estudios sobre la temática (Calderón, 2019a, 2019b; De Benito-Castanedo, 2017; INE, 2019; Robles y Molina, 2007; Varela, 2015; entre otros). La diferente dotación y acceso a recursos

tecnológicos en función del tamaño poblacional es evidente y el número de hogares que no disponen de tecnologías en localidades de menos de 10.000 habitantes triplica al resto; aun estando España por encima de la media europea en cobertura de banda ancha en zonas rurales (INE, 2019).

En esta misma línea, las investigaciones realizadas por Flores, Rojas y Straubhaar (2017) en México, afirman la existencia de una brecha digital del 40,2% que le sirven a Cisneros (2017) para concluir que las tecnologías son un medio de exclusión social, ya que el 50% de los hogares no disponen de ordenador y más del 60% no tienen acceso a internet.

Otro dato relevante es que sí se observa brecha digital por cuestión de edad, al hablar de habilidades insuficientes a la hora de manejar la tecnología, dificultades para implementar con eficacia las indicaciones de los centros educativos y la dificultad para ponerse al día de los rápidos cambios en las TIC. Estos resultados son similares a los obtenidos por De Benito-Castanedo (2017), Cabero y Ruíz-Palmero (2018) y Chamorro (2018), entre otros.

Finalmente, especial atención merece la brecha digital por género. Los resultados obtenidos no aportan diferencias significativas en la utilización y disponibilidad de las TIC atendiendo a esta variable, lo que está en línea con otros estudios en los que se ha constatado que la brecha digital de género no se relaciona directamente con el mayor o menor uso de la tecnología. Las mujeres utilizan las TIC en números similares a los hombres (Booth, Goodman y Kirkup, 2010; Brynin, 2006; Porter y Sallot, 2003). La investigación de Calderón (2019a) confirma que hasta 2014 existía en España un nivel de formación digital inferior en mujeres que en hombres; si bien esta diferencia ha ido disminuyendo en los últimos años.

Existen estudios que destacan que las mujeres tienen diferentes habilidades técnicas y utilizan en mayor medida las relacionadas con el uso de servicios avanzados de Internet, como la realización de video-llamadas o la creación y publicación de contenidos a través de las redes sociales; y desarrollan menos las habilidades relacionadas con actividades de especialización técnica, como el manejo de programas, comprimir ficheros, conectar o instalar dispositivos, o usar lenguajes de programación (Jiménez, Vega y Vico, 2016).

Hace unos años se reveló la existencia de brecha digital de género relacionada con la baja representación de las mujeres en los sectores estratégicos relacionados con las TIC (Booth, Goodman y Kirkup, 2010; Castaño, 2008; Yelland y Rubin, 2002). En consecuencia, el estudio de la brecha digital de género ha dado un giro y ha puesto el foco en el estudio de los factores de esta baja representación de las mujeres en el mundo de las TIC, resaltando las investigaciones relacionadas con la animadversión que tienen las mujeres por las tecnologías y sobre los factores que generan este rechazo y provocan la no elección de títulos del ámbito de las TIC (Adya y Kaiser, 2005; Ahuja, 2002; Beise et al., 2003; Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2012; Trauth, Nielsen y Von Hellens, 2003; Turner, Brent y Pecora, 2002). Es evidente que se abre un nuevo panorama que será necesario estudiar en el futuro si queremos acabar con las discriminaciones de cualquier tipo.



Como señala Almazán (2020, p. 3), “(...) una educación que piense a su vez en la justicia social tiene que entender que el uso de la tecnología construye una forma determinada de mirar el mundo, además de un equilibrio de poder”. Esta y otras muchas cuestiones tendrán que hacernos reflexionar antes de tomar decisiones que abran nuevas brechas antes de cerrar las ya existentes.

De cara a posteriores estudios sería interesante pulsar la opinión no sólo del alumnado sino también de profesorado y administración educativa para triangular la información y, además, realizar estudios de naturaleza cualitativa para aportar otras perspectivas al estudio de la brecha digital en la nueva realidad que está emergiendo en esta evolución hacia la llamada “nueva normalidad”.

## Referencias

- Acosta, S. y Pedraza, E. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM*, 5(10), 22-27.  
<https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>
- 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.
- Álvarez-Sigüenza, J. (2019). Nativos digitales y brecha digital: Una visión comparativa en el uso de las TIC. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6(1), 203-223.  
<https://doi.org/10.24137/raeic.6.11.12>
- Ahuja, M. K. (2002). Women in the information technology profession: A literature review, synthesis, and research agenda. *European Journal of Information Systems*, 11(1), 20-34.  
<https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000417>
- Adya, M. y Kaiser, K. M. (2005). Early determinants of women in the it workforce: A model of girls' career choices. *Information Technology & People*, 18(3), 230-259.  
<https://doi.org/10.1108/09593840510615860>
- Botello-Peñaloza, H.A. (2015). Determinantes del acceso al internet: Evidencia de los hogares del ecuador. *Entramado*, 11(2), 12-19. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n2.22205>
- Beise, C., VanBrackle, L., Myers, M. y Chevli-Saroq, N. (2003). An examination of age, race, and sex as predictors of success in the first programming course. *Journal of Informatics Education Research*, 5(1), 51-64.
- Booth, S., Goodman, S. y Kirkup, G. (2010). *Gender differences in learning and working with technology: Social constructs and cultural contexts*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-813-5>
- Brynin, M. (2006). The neutered computer. En R. Kraut, M. Brynin y S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones, and the Internet* (pp. 84-96). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195312805.003.0007>
- Busquets, J., Calsina, M. y Medina, A. (2015). *Ciento cincuenta conceptos de sociología*. UOC.

- Cabero, J. y Ruíz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Cañón, R., Grande, M. y Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 115-132.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Ediciones Cátedra.
- Calderón, D. C. (2019a). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), 27-44.  
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.16>
- Calderón, D. C. (2019b). Technological capital and digital divide among young people: An intersectional approach. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 941-958.  
<https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1559283>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.
- Cisneros, V. (2017). Las tecnologías de la comunicación. ¿Incorporación/exclusión educativa en Guanajuato? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 325-344. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.287>
- Chamorro, M. F. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: Acceso a internet en Paraguay. *Población y Desarrollo*, 24(47), 58-67. [https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024\(47\)058-067](https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(47)058-067)
- 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>
- De Benito-Castanedo, J. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-10.  
<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.9>
- De la Iglesia-Villasol, M. C. (2019). Huellas de los estudiantes en las plataformas virtuales. Aplicación para evaluar una metodología de aprendizaje activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 173-191.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.371341>
- Dey, B. y Ali, F. (2016). A critical review of the ICT for development research. En B. Dey, K. Sorour y R. Filieri (Eds.), *ICTs in developing countries* (pp. 7-23). Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1057/9781137469502\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137469502_1)
- Fernández-Mellizo, M. y Manzano, D. (2018). Análisis de las diferencias en la competencia digital de los alumnos españoles. *Papers: Revista de Sociología*, 103(2), 175-198.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2369>
- Flores, M. A., Rojas, V. y Straubhaar, J. (2017). Digital inequality on the US-Mexico border: A multigenerational case study in Laredo, Texas. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 18-40.  
<https://doi.org/10.21670/ref.2017.37.a02>
- Fraga-Varela, F. y Rodríguez-Groba, A. (2019). La competencia digital ante contextos de exclusión: Un estudio de caso en educación primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 55-70.

- Freitas, A., Paredes, J. y Sánchez-Antolín, P. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 41-53.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores, A. (2012). Género y TIC. En torno a la brecha digital de género. *Athenea Digital*, 12(3), 3-9. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1137>
- Hernández, E. (2015). *La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: Relaciones e implicaciones en el alumnado de la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Granada.
- INE. (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. INE.
- Jiménez, R., Vega, L. y Vico, A. (2016). Habilidades en internet de mujeres estudiantes y su relación con la inclusión digital: Nuevas brechas digitales. *Education in the Knowledge Society*, 17(3), 29-48. <https://doi.org/10.14201/eks20161732948>
- Manzano, D. y Fernández-Mellizo, M. (2019). Origen familiar, uso del tiempo y de las tecnologías de la información. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 1-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.17.165>
- Mendoza-Zambrano, D., Titado-Morueta, R. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Niveles de acceso a internet de los estudiantes del bachillerato en Ecuador. *Chasqui*, 134, 391-410. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i134.2722>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Plan nacional de acción para la inclusión social 2013-2016*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ministerio de sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). *Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas Laborales*, 138, 285-313.
- Porter, L. V. y Sallot, L. M. (2003). The internet and public relations: investigating practitioner's roles and world wide web use. *Journal of Mass Communication Quarterly*, 80(3), 603-622. <https://doi.org/10.1177/107769900308000308>
- Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica. (2020). *Informe número 27. Situación de Covid-19 en España*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Robles, J. M. y Molina, O. (2007) Brecha digital ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? Un análisis de caso para Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 13, 81-99. <https://doi.org/10.5944/empiria.13.2007.1160>
- Trauth, E. M., Nielsen, S. H. y Von Hellens, L. A. (2003). Explaining the IT gender gap: Australian stories for the new millennium. *Journal of Research and Practice in Information Technology*, 35(1), 7-20.
- Tirado-Morueta, R., Mendoza-Zambrano, D. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). The relativity of sociodemographic determinism on the digital divide in high school students in Ecuador. *International Journal of Communication*, 11, 1528-1551.
- Turner, S.V., Brent, P.W. y Pecora, N. (2002). *Why women choose information technology careers: Educational, social, and familial influences*. AERA.

- Salama, P. (2018). Nuevas tecnologías: ¿Bipolarización de empleos e ingresos del trabajo? *Problemas del Desarrollo*, 49(195), 3-25. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2018.195.64825>
- Urquijo, J. (2017). Sociedad y nuevas tecnologías, ventajas e inconvenientes. *Almenara. Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, 9, 45-49.
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: Impact of access. En P. Rössler, C. A. Hoffner y L. Van Zoonen (Eds.), *The international encyclopedia of media effects* (pp. 1-11). John Wiley y Sons.
- Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. Secretaría de participación sindical e institucional.
- Wang, X. y Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person-environment misfit theory. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01791>
- Weil, M. y Rosen. L. (1997). *Technostress: Coping with technology @ work, @ home and @play*. John Wiley and Sons.
- World Health Organization. (2020). *2019 Novel coronavirus (2019-nCoV): Strategic preparedness and response plan*. World Health Organization.
- Yelland, N. y Rubin, A. (2002). *Ghosts in the machine: Women's voices in research with technology*. Peter Lang Publishing.

## Anexo

### **Cuestionario para medir el tecnoestrés en estudiantes**

Estimado alumnado,

Debido al estado de alarma provocado por la Covid-19 se ha potenciado el uso de las TIC en contextos educativos para suplir el trabajo presencial. Esto conlleva algunas dificultades que sería interesante conocer, con el objetivo de poder minimizar sus efectos negativos. En concreto, se está evidenciando un aumento de lo que se denomina “tecnoestrés”, entendido como el impacto negativo en las actitudes, los pensamientos, los comportamientos o la fisiología de las personas causado, directa o indirectamente, por la tecnología (Weil Y Rosen, 1997).

Para analizarlo, solicitamos tu amable colaboración, respondiendo al siguiente cuestionario (te llevará 10-15 minutos) totalmente anónimo. Con tu respuesta al mismo das el consentimiento para el tratamiento de datos en el marco de esta investigación. Te rogamos total sinceridad.

Muchas gracias y mucho ánimo en esta etapa de confinamiento.

#### **Datos sociodemográficos**

1. Género:  Hombre  
 Mujer  
 Otro
2. Edad:.....
3. Nacionalidad:.....
4. Nivel educativo:  Educación Secundaria  
 Bachillerato  
 Formación Profesional  
 Enseñanzas universitarias
5. El centro educativo en el que estudias es:  Privado  
 Público  
 Concertado
6. Los estudios que realizas son:  Presenciales  
 Online  
 Presenciales con docencia online
- ¿En qué ciudad/localidad resides durante la realización de tus estudios?.....
- ¿Te encuentras en la actualidad en la misma localidad en la que realizas tus estudios?  Si  
 No

- ( ) Ordenador portátil con conexión a internet
- ( ) Ordenador portátil sin conexión a internet
- Señala si dispones de los siguientes recursos tecnológicos donde estás confinado/a:
- ( ) Tablet con conexión a internet
- ( ) Teléfono móvil sin conexión a internet
- ( ) Teléfono móvil con conexión a internet
- ( ) Internet en casa

### Percepción de las TIC

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en relación a tu centro educativo (colegio, instituto, Universidad). Muestra tu grado de acuerdo con lo que expresa cada frase atendiendo a la escala:

1- Nada de acuerdo

2- Algo de acuerdo

3- De acuerdo

4- Muy de acuerdo

5- Totalmente de acuerdo

1. Me resulta difícil satisfacer las altas demandas de mi centro educativo con respecto al uso de las TIC 1 2 3 4 5
2. Me resulta difícil implementar con eficacia las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC 1 2 3 4 5
3. Mi capacidad actual (entendida como formación técnica necesaria para hacer frente a demandas), es insuficiente para implementar las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC 1 2 3 4 5
4. Mis habilidades actuales (entendidas como facilidad en el manejo de las TIC) son insuficientes para implementar las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC 1 2 3 4 5
5. Me resulta difícil ajustar mi patrón de estudio actual para cumplir con las indicaciones de mi centro educativo sobre el uso de las TIC 1 2 3 4 5
6. Mi centro educativo no me brinda suficiente información para usar las TIC de manera efectiva en mis labores como estudiante 1 2 3 4 5

7. Mi centro educativo no me brinda incentivos suficientes para utilizar las TIC de manera efectiva en mis actividades como estudiante. 1 2 3 4 5
8. La información facilitada por mi centro educativo no es muy útil para el uso efectivo de las TIC 1 2 3 4 5
9. No tengo una cultura en mi centro educativo que fomente el uso de herramientas innovadoras como las TIC 1 2 3 4 5
10. Me siento presionado para usar las TIC de manera efectiva en mis trabajos. 1 2 3 4 5
11. Me resulta difícil utilizar las TIC de manera efectiva debido al poco tiempo y esfuerzo que le dedico 1 2 3 4 5
12. Me resulta difícil hacer frente a las altas demandas de las TIC con mi capacidad actual 1 2 3 4 5
13. Me resulta difícil ponerme al día con los rápidos cambios de las TIC 1 2 3 4 5
14. Las TIC en mi centro educativo no son efectivas para ayudarme a aumentar mi productividad como estudiante. 1 2 3 4 5
15. Las TIC en mi centro educativo no son muy importantes 1 2 3 4 5
16. Estoy irritado por la gran variedad de TIC que se utilizan en mi centro educativo 1 2 3 4 5
17. Las diversas TIC complican mi proceso de toma de decisiones 1 2 3 4 5
18. Me molesta el uso excesivo de las TIC en mi centro educativo 1 2 3 4 5
19. No tengo el apoyo suficiente de mis compañeros para el uso de las TIC. 1 2 3 4 5
20. Mis compañeros no son positivos con respecto al uso innovador de las TIC en mi centro educativo 1 2 3 4 5
21. No tengo un equipo con el que colaborar para usar las TIC en los trabajos 1 2 3 4 5
22. A menudo siento que estoy solo explorando el uso innovador de las TIC 1 2 3 4 5
23. Las TIC en mi centro educativo mejoran la calidad de mis trabajos 1 2 3 4 5
24. Las TIC en mi centro educativo mejoran mi productividad como estudiante 1 2 3 4 5
25. Las TIC me permiten realizar mis tareas de estudiante con comodidad 1 2 3 4 5

26. Las TIC en mi centro educativo me permiten realizar más trabajo del que de otro modo sería posible. 1 2 3 4 5

27. Las TIC en mi centro educativo me permiten probar ideas innovadoras. 1 2 3 4 5

28. Las TIC en mi centro educativo me permiten realizar mis tareas de estudiante de manera innovadora. 1 2 3 4 5

29. Considero que cuento con los recursos tecnológicos para continuar mis estudios mientras que no pueda acudir a mi centro educativo 1 2 3 4 5

Realiza aquí cualquier comentario o sugerencia que consideres oportuno:  
.....  
.....  
.....

## Breve CV de las autoras

### María Luisa Rodicio-García

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular en la Universidad de A Coruña, en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación FORVI (Formación y Orientación para la Vida), cuyas principales líneas de trabajo son: desarrollo de competencias personales/emocionales, mentoría, violencia en sus diferentes formas y contextos. Todas las líneas de investigación se centran especialmente en los colectivos más vulnerables. Autora de diferentes libros, capítulos de libros, artículos científicos y contribuciones a Congresos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3944-1044>. Email: [m.rodicio@ud.es](mailto:m.rodicio@ud.es)

### María Paula Ríos-de-Deus

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña. Profesora Contratada en la Universidad de A Coruña, en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Directora de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de A Coruña. Miembro del Grupo de Investigación FORVI (Formación y Orientación para la Vida), cuyas principales líneas de trabajo son: desarrollo de competencias personales emocionales, mentoría, violencia en sus diferentes formas y contextos. Todas las líneas de investigación se centran especialmente, en los colectivos más vulnerables. Autora de diferentes libros, capítulos de libros, artículos científicos y contribuciones a Congresos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7919-2185>. Email: [paula.rios.dedeus@udc.es](mailto:paula.rios.dedeus@udc.es)



**María José Mosquera-González**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular en la Universidad de A Coruña, en el Departamento de Educación Física y Deportiva. Miembro del Grupo de Investigación FORVI (Formación y Orientación para la Vida), cuyas principales líneas de trabajo son: desarrollo de competencias personales/emocionales, mentoría, violencia en sus diferentes formas y contextos. Todas las líneas de investigación se centran especialmente, en los colectivos más vulnerables. Autora de diferentes libros, capítulos de libros, artículos científicos y contribuciones a Congresos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-1033>. Email: [maria.jose.mosquera@udc.es](mailto:maria.jose.mosquera@udc.es)

**María Penado Abilleira**

Doctora en Psicología clínica, forense y jurídica por la Universidad Complutense de Madrid. Directora del Grado en Psicología en la Universidad Isabel I de Castilla (Burgos) y Profesora en dicho Grado. Sus publicaciones giran en torno al comportamiento agresivo de los adolescentes y las características sociodemográficas y de personalidad de la población penitenciaria española. Autora de diferentes capítulos de libros, artículos científicos y contribuciones a Congresos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6527-0816>. Email: [maria.penado@ui1.es](mailto:maria.penado@ui1.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro

### Educational Reflections for the postCovid-19. Remembering the Future

Ramón López Martín \*

Universitat de València, España

La crisis sanitaria de la Covid-19 que asola el mundo de la actualidad va a traer consecuencias irreversibles para el ámbito de la educación. Es inexcusable, por tanto, que la comunidad educativa, en general, y los profesionales de la educación, en particular, afronten un profundo análisis sobre el cambio de relato pedagógico con el que vamos a tener que construir el futuro. El carácter de primera reflexión, a la que -sin duda- seguirán muchas otras, nos lleva a encuadrar la reflexión en torno a tres ejes básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje: qué enseñamos o qué deberíamos enseñar, cómo lo enseñamos, y lo que nos parece más importante, si cabe, para qué debemos enseñar o cuál debería ser el objetivo preciso de nuestra educación. Apostamos por transitar de un modelo centrado en los resultados, en la acumulación de contenidos y en la memorización de cara a una evaluación estrictamente académica, hacia otro donde el centro se sitúe en el aprendizaje competencial de los estudiantes, en la adquisición de habilidades y capacitación de recursos, sociales y personales, que nos permitan afrontar las adversidades de la vida. Transmitir el saber y enseñar para “ganarse la vida”, sin duda, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, también. Ciudadanía, convivencia, equidad, justicia social, integración de lo digital, gestión emocional, resiliencia, cercanía afectiva, o esperanza, serán los vectores necesarios para ganar el futuro de la educación.

**Descriptor:** Educación; Escuela; Docencia; Aprendizaje; Educación a distancia.

The Covid-19 health crisis that is plaguing the world today will have irreversible consequences for the world of education. It is therefore inexcusable that the educational community in general, and education professionals in particular, face a profound analysis of the change in the pedagogical narrative with which we are going to have to build the future. The nature of the first reflection, which -without doubt- will be followed by many others, leads us to frame the reflection around three basic axes of the teaching-learning processes: what we teach or what we should teach, how we teach it, and what we think is more important, if possible, what we should teach for or what should be the precise objective of our education. We are committed to moving from a model focused on results, on the accumulation of content and on memorization in the face of strictly academic evaluation, to another where the center is located in the competent learning of students, in the acquisition of skills and training of resources, social and personal, that allow us to face the adversities of life. Transmit knowledge and teach to "earn a living", no doubt, but educate to "understand life" in a world in permanent change, too. Citizenship, coexistence, equity, social justice, integration of the digital, emotional management, resilience, affective closeness, or hope, will be some of the necessary vectors for winning the future of education.

**Keywords:** Education; School; Teaching; Learning; Online education.

---

\*Contacto: [rlopez@uv.es](mailto:rlopez@uv.es)

*El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles  
es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido.  
Para los valientes es la oportunidad.*  
(Víctor Hugo)

## 1. Introducción

Nada va a ser igual a partir de ahora. Qué consecuencias va a traer esta pandemia distópica que nos ha tocado vivir; qué cambios se van a operar en nuestra mentalidad individual y colectiva; qué nos habremos dejado por el camino; nos sentiremos más frágiles y vulnerables a partir de esta experiencia, menos ciudadanos, más individuos, menos europeos, más españoles; cómo será el día después; volveremos a entender fenómenos sociales como la globalización, la solidaridad, la equidad –por poner algunos ejemplos– como hasta ahora; descubriremos la necesidad del otro, de lo colectivo, de lo público, de las ventajas de alimentar un sólido Estado de bienestar o nos refugiaremos en una privacidad cada vez más arraigada en lo individual; en definitiva, qué mundo nos espera en el porvenir inmediato... son cuestiones sin respuesta que han pasado a formar parte de nuestro imaginario cotidiano. Sea como fuere, lo cierto es que no vamos a volver a la casilla de salida. Nada, nada como digo, va a ser igual a partir de ahora.

El mundo educativo, por su parte, también va a sufrir notables consecuencias y deberá repensar alguno de sus ejes de actuación consolidados hasta la fecha, desde la exigencia pedagógica de una reconstrucción rupturista de su propio relato. Más allá de la incómoda situación de las administraciones públicas ante la toma de decisiones orientada a trazar las líneas argumentales para la finalización de un curso extremadamente anómalo para más de diez millones de estudiantes españoles (desescalada educativa), queremos pensar en el día después, enfocar las luces largas sobre un mundo educativo cargado de incertidumbres y, conscientes de que el futuro no solo se imagina, sino que se proyecta desde el presente –lo construimos entre todos–, me atrevo a someter a vuestra consideración algunas reflexiones que colaboren a diseñar el porvenir que nos espera.

Bien es cierto, que plantearse el futuro es siempre algo comprometido que implica múltiples riesgos. En nuestro caso, la situación adquiere niveles casi temerarios, toda vez que la educación está inexcusablemente ligada al futuro, no solo porque los frutos de la tarea pedagógica no son inmediatos y corresponden al día de mañana, sino porque la labor educativa, en su propia esencia identitaria, pese a tener la función de transmitir una cultura ya creada, incorpora un elemento de transformación social, de mejora de la realidad, con una cierta vinculación hacia lo utópico, una esperanza de huir de lo posible, incluso lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable. En cualquier caso, adivinar las necesidades educativas del mañana (sociales y de empleo), y más en estos tiempos volátiles, resulta seriamente comprometido, aunque no hay que olvidar que es para esa sociedad del porvenir para la que preparamos a la ciudadanía de hoy, por lo que debemos hacer este esfuerzo.

Ahora bien, como decimos, el futuro no se construye desde la nada, en el vacío; emerge proyectado a través del presente, de tal forma que en el momento de imaginar los escenarios venideros contamos con una serie de indicios, de huellas, que nos permiten aventurar los parámetros argumentales del porvenir. No tenemos certidumbres, sí inseguridades, pero con todo, desentrañar los códigos básicos de la brújula escolar que nos ayude a orientar la singladura hacia ese horizonte imaginado, no tan lejano, parece un

ejercicio inexcusable como materia de reflexión para la totalidad de la comunidad educativa y, especialmente, para los profesionales de la educación. Prepararse para el futuro, no es otra cosa que ayudar a crearlo; no se trata de predecir el porvenir, sino de producirlo, en una continua tensión dialéctica entre presente y futuro, alimentada por un pasado, real o ficticio, a modo de ucronía, en que lo realmente objetivo es siempre subjetivado por el ser humano. De ahí lo de “recordar el futuro” como título que preside nuestro escrito.

Este contexto de emergencia sanitaria provocado por la pandemia del Covid-19, como señala la cita de Víctor Hugo, haciendo de la necesidad virtud, puede -debe- ser una excelente oportunidad de mejora para cambiar los paradigmas de la educación. Y este y no otro es el objetivo de las páginas que siguen: incitar a la reflexión a toda la comunidad educativa sobre esta exigencia de conformar un nuevo relato pedagógico que nos ayude a manejar (nos) un poco mejor el incierto porvenir educativo que nos espera en la España del mañana. Lejos de la arrogancia de creernos en disposición de agotar una temática, de por sí, inacabada, permanente, ordenaremos nuestra reflexión en torno a tres parámetros nucleares que constituyen los aspectos angulares de los procesos de enseñanza-aprendizaje: qué enseñamos o qué deberemos enseñar, cómo lo hacemos y, lo que resulta más importante, para qué enseñamos o educamos.

## **2. Qué enseñamos**

Si hace algunos años habíamos apostado por el modelo de enseñar por competencias, entendiendo que los conocimientos tenían un carácter necesariamente perecedero y no podíamos aspirar a ofrecer a nuestros estudiantes todos los contenidos necesarios para abordar cualquier contingencia, por lo que era preciso dotarles de habilidades y actitudes que facilitarían el aprendizaje a lo largo de la vida, la actualidad nos ha confirmado dicho paradigma. Atrás han quedado los tiempos del “arte y oficio de enseñar” donde la tarea escolar consistía exclusivamente en transmitir saberes académicos y estructurar la cultura dominante; en la actualidad, y más en el futuro inmediato de esta sociedad del conocimiento pos-pandemia, a la tradicional enseñanza de los contenidos debemos añadir una serie de capacidades, habilidades prácticas y valores actitudinales.

Desde principios de siglo, la OCDE puso en marcha el Proyecto DeSeCo (Design and Selection of Competencies), identificando un conjunto de competencias básicas como objetivo central de la educación, en torno al cual debería organizarse todo el diseño curricular de los aprendizajes de la enseñanza obligatoria (EURYDICE, 2002; Rychen y Salganik, 2003); se trataba de asegurar la adquisición por parte de todos los estudiantes de los llamados aprendizajes clave (conocimientos, habilidades y actitudes), orientados a ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida laboral con eficacia y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), posteriormente, impulsó las normativas de los países miembros para integrar en su legislación dicho modelo, caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 3 de mayo), por lo que respecta a nuestro País.

Estas competencias básicas (Bolívar, 2010), cimientos sobre los que deben construirse los aprendizajes, permiten articular un espacio de convergencia de todas las dimensiones del

currículum, desplazando el eje fundamental de la figura del profesor al estudiante, del saber al saber hacer y del aprender a aprender a aprender. Y estas me parece que deberán ser algunas de las claves para el escenario educativo posCovid-19: “En lugar de enseñar a nuestros niños a saber, necesitamos enseñarlos a aprender” (Beard, 2018, p. 408). Esto no significa, como pretenden algunas corrientes actuales que responsabilizan a la Pedagogía y sus modernas metodologías de los “males” actuales de nuestra enseñanza (Moreno Castillo, 2016, Sánchez Tortosa, 2018 o Luri, 2020, para el contexto español, entre otros; Lafforgue, 2019 y Lurçat, 2004, en el caso francés, y Christodoulou, 2014, para el ámbito anglosajón), renunciar a la importancia de la transmisión del saber, con un adecuado nivel en la adquisición de conocimientos, al esfuerzo de los y las estudiantes o la autoridad del profesorado, como recursos de aprendizaje y elementos nucleares de la actividad escolar.

Ahora más que nunca deberemos centrar nuestro interés en fomentar en el estudiantado las competencias necesarias para afrontar el mundo en que les va a tocar vivir: transmitir el saber y enseñar para “ganarse la vida”, sin duda, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, también. Consolidar competencias de liderazgo, de aprender a aprender y a desaprender, de innovación, creatividad, resiliencia, capacidad de empatía, gestión emocional, esperanza y cercanía afectiva, implicación en el trabajo colaborativo, compromiso con la transformación social, apuesta por la equidad, entre otras, son capacidades y actitudes con las que deberemos equipar a los y las estudiantes. La escuela, nuestros centros docentes, con los equipos directivos a la vanguardia, en el marco de una autonomía pedagógica bien entendida y no como mero recurso de renuncia a la responsabilidad de la administración, deben convertirse en talleres experienciales para el aprendizaje de estos valores y facilitar así la capacidad de transformar las amenazas en oportunidades de mejora.

El carácter holístico de las competencias (Tiana, 2011) nos aleja de la parcelación de los conocimientos disciplinares, en el marco de una atomización del currículum claramente negativa, lo que facilita la toma de decisiones en cuanto a la evaluación y promoción de los estudiantes. Parte de la polémica en cuanto a la finalización del curso escolar afectado por la pandemia del Covid-19, quizás haya sido debida a una falta de pericia en el manejo de este modelo por competencias, que ha puesto en evidencia, al menos en algunos casos, la excesiva compartimentalización de los departamentos y la falta de solidez de los proyectos educativos de centro, refugiados en los contenidos, mermados por la tendencia al individualismo de una parte del profesorado, sobre todo en el ámbito universitario.

Así pues, en la “nueva normalidad” pos-covid-19 la colaboración entre el profesorado, en el marco de una participación más cohesionada de la totalidad de los sectores que conforman la comunidad educativa, deberá ser un elemento esencial para la innovación docente y la mejora escolar (Krichesky y Murillo, 2018). Tradicionalmente la escuela ha venido dando respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes; en el futuro debemos hacerlo justo al revés: dar respuestas personalizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes (Thomas y Brown, 2011; UNESCO, 2017). Y es que la cultura profesional de los enseñantes ha estado presidida por una tendencia acusada al aislacionismo: soportamos aprender de otro, pero nos resulta difícil aprender con otros. El trabajo en equipo y la creación de vínculos comunitarios se presenta como una tarea clave para las escuelas del mañana: construir y cohesionar una auténtica comunidad educativa con la participación de todos los sectores que la integran, bajo el “liderazgo sostenible” del docente (Hargreaves y Fink, 2008), supone un reto de futuro ineludible. La enseñanza se ha convertido en un trabajo inexcusablemente colectivo, y aun

cuando las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer esa labor cooperativa, es irrenunciable formar a nuestros futuros docentes en herramientas de trabajo en equipo, de formación de redes, de comunidades de profesionales, de compartir espacios de buenas prácticas y de estrategias docentes para transmitir estas actitudes a sus alumnos.

Esta fragmentación curricular (Perrenoud, 2012), junto a otros indicadores de un concepto de calidad mal entendido, cuando no la falta de claridad en el lenguaje usado por la propia reforma, ha provocado que los docentes estén cada vez más ocupados en preparar al alumnado para el éxito en las pruebas estandarizadas que en promover un aprendizaje profundo y la implicación de los y las estudiantes en la tarea de su crecimiento personal. Así, la evaluación se convierte en la guía del curriculum y orientador de toda la tarea escolar encaminada -únicamente- a la consecución de resultados eficaces y estándares cada vez más altos, a través del dominio de una serie de contenidos. Todo ello, acaba mermando la flexibilidad y creatividad de los docentes, en un claro deterioro de su liderazgo y dificultando el crecimiento de su inteligencia colectiva. No se trata de romper el curriculum, pero sí de flexibilizarlo notablemente, sin cercenar la autonomía creativa del propio profesorado, potenciando una respetuosa y bidireccional comunicación entre los que diseñan los currícula y quienes los implementan en la realidad.

La profundidad del verdadero cambio educativo que necesitamos en la escenografía futura tendrá lugar cuando la formación deje de ser un proceso de actualización desde arriba para convertirse en un espacio de reflexión conjunta, donde el docente no sea simplemente ejecutor de diseños curriculares en los que no participa y adquiera un papel activo como agente de cambio educativo y transformación social. Pensar tu propia práctica, en el marco de una adecuada cultura escolar y en su ejercicio innovador (López Martín, 2018) es, como decimos, un elemento imprescindible, seguramente no suficiente, pero inexcusable para la mejora de la calidad educativa.

Ahora bien, sin entrar en otro tipo de críticas, no debemos ser ingenuos y reconocer la exigencia de establecer limitaciones a este modelo de educar por competencias, dadas las debilidades o peligros experimentados en su implementación de estos últimos años: cercenar el componente social de las competencias, provocar una deriva mercantilista o mostrarse incapaz para expresar su rendimiento en una puesta en valor adecuada por parte de toda la comunidad educativa, son algunas de las mutilaciones a combatir. No nos sustraemos a dedicar una pequeña reflexión a cada uno de estos aspectos.

Las competencias deben tener una dimensión social, no solo por el objetivo prioritario de asegurar unos mínimos aprendizajes claves para toda la ciudadanía, favoreciendo el empoderamiento de los sectores más vulnerables, en una clara exigencia de apuesta por la equidad (Bolívar, 2008), sino por la propia evidencia de que el aprendizaje está siempre determinado por un contexto social del que no puede desembarazarse, que lo condiciona, cuando no, determina; en los numerosos análisis que se han hecho sobre la persistencia de las cifras de fracaso y abandono escolar temprano en la realidad española, podemos encontrar un ejemplo de la influencia de estas circunstancias socioeconómicas del estudiantado en los logros académicos conseguidos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Debemos, por tanto, suplementar nuestros esfuerzos en reforzar la dimensión social de las competencias.

En segundo lugar, desde su origen, la pedagogía por competencias ha tenido un regusto a políticas neoliberales orientadas a convertir ciertos estándares en indicadores de calidad

por los que se acaban ordenando jerárquicamente a los estudiantes, centros docentes o sistemas educativos de los diversos países, explotando datos de manera fraudulenta, descontextualizados de las realidades sociales, en una clara subyugación a los intereses del mercado. Gimeno Sacristán (2008), como voz autorizada y crítica con estos planteamientos, señala diez tesis por las cuáles debemos evaluar la supuesta utilidad de este modelo en el ámbito educativo; sin negar sus virtualidades, en la introducción al texto citado, nos ofrece las pistas sobre la responsabilidad crítica de unos y otros:

*lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío.*  
(Gimeno Sacristán, 2008, pp. 10-11)

Finalmente, asumir la integración de competencias en los diseños curriculares y proyectos educativos de centro no resulta sencillo ni para el alumnado ni para buena parte del profesorado, toda vez que no supone, en ningún caso, un cambio cosmético o superficial. Acostumbrado a la dependencia de los contenidos, se precisa, cuando menos, una formación adecuada orientada, entre otros aspectos, a “aprender a desaprender” las rutinas de una cultura escolar muy arraigada, que legitima las zonas de confort en las que unos y otros pueden resguardarse de los cambios: “Un enfoque por competencias no existente más que en los textos ministeriales al que muchos docentes no se adhiriesen, dejaría las reglas del juego educativo aún más opacas y las exigencias de los profesores aún más dispersas, unos jugando indolentemente el juego de la reforma, otros enseñando y evaluando a su manera” (Perrenoud, 2009, p. 62). Son, por tanto, desafíos a superar en el escenario educativo venidero, que debe huir de todo fundamentalismo, muy acusado en el pasado reciente de nuestra historiografía pedagógica.

En consecuencia, la tarea docente deberá asumir profundas transformaciones: lejos de ser la única fuente experta de información, con un acusado dominio del saber disciplinar que, además, asumía en ese conocimiento profundo la propia capacidad de ser enseñado, habrá que añadir –ahora– no solo un manejo especializado de los contenidos, sino de las capacidades y actitudes necesarias para saber compartirlos (Pérez Gómez, 2007); en suma, para aprender a enseñar, consolidando el aprendizaje de los conocimientos preceptivos y su capacidad para llevarlos a la práctica formativa por parte de los estudiantes. El docente del siglo XXI, en el marco de una renovada identidad profesional, deberá ser, ante todo, un educador y no un mero enseñante, manejar todo un conjunto de herramientas pedagógicas y competencias de liderazgo, innovación, comunicación, capacidad de empatía, gestión emocional, de orientación a las y los estudiantes... asumir, en definitiva, un papel activo, de compromiso con una educación entendida como una acción profundamente transformadora.

### **3. Cómo enseñamos**

En este re imaginar la vuelta a la llamada “nueva normalidad”, hay otro aprendizaje que debe asumirse de manera definitiva, vinculado –en este caso– al cómo aprendemos o cómo deberíamos aprender: lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al valor de la virtualidad en el ámbito docente. Si



cambiamos la forma en que trabajamos, en que sentimos, en que vivimos, deberemos cambiar la forma en que aprendemos. Sea como fuere, y más a partir de la experiencia del cierre de instituciones educativas producto del necesario aislamiento sanitario provocado por la pandemia, vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad, en la clara evidencia de que la digitalización ha llegado al mundo educativo, sin duda, para quedarse, para proyectarse en el futuro (López Martín, Dias y Tiana, 2017).

No se trata de renunciar al contacto de aula, ni trasladar miméticamente lo presencial al escenario *online*, escondiendo nuestras debilidades docentes y rutinas pedagógicas bajo la pátina de la modernidad tecnológica. Debemos repensar la totalidad de los diseños curriculares con códigos digitales: no basta, simplemente, con incorporar las herramientas tecnológicas a la docencia para consumir conocimiento, es necesario rediseñar la docencia con el auxilio del mundo virtual, de enriquecer los contenidos y reconstruir las experiencias de aprendizaje (Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso, 2016). Las competencias digitales, aun en una situación de presencialidad, van a consolidarse como elementos básicos del escenario educativo. Este es otro de los aprendizajes del presente que constituye uno de los retos dibujados en este futuro imaginado más irrenunciable.

Para ser respetuoso con los límites espaciales del trabajo, me permitirá el lector centrar el análisis en tres cautelas, una fortaleza y una debilidad a tener en cuenta en esta temática tremendamente amplia: alejarse de las visiones tecnocéntricas e instrumentales, asegurar la calidad pedagógica de los diseños y ponderar su relación con la innovación y creatividad docente, son las cautelas; la posibilidad de personalizar el aprendizaje se encuentra dentro de sus virtualidades más acusadas y, por el contrario, amortiguar la posible desigualdad que conlleva la utilización de estas herramientas se presenta como uno de sus mayores hándicaps a combatir. Aportamos un breve apunte de cada una de ellas.

La formación digital que deberemos abordar en el ámbito educativo no debe quedarse en el uso (cuando no, abuso) de las tecnologías como elementos de consumo, en una visión puramente instrumental de las mismas (Adell, 2018); es necesario, por el contrario, transitar hacia la utilización crítica y segura de las mismas, así como a la producción de contenidos educativos creativos. Hay que recordar, una vez más, que la mera presencia de la tecnología no lleva aparejados beneficios educativos y que resulta inexcusable superar la atención centrada en los dispositivos para poner el foco en la creación de conocimiento y en fomentar el aprendizaje de la totalidad de la comunidad educativa. Estamos ante lo que se ha llamado recientemente “ciudadanía digital” (Cobo, 2016, pp. 70). Cabero y Martínez (2019, p. 262), analizando los distintos modelos en la enseñanza de la competencia digital para la formación inicial del profesorado, describen tres etapas en dicha capacitación: una primera de iniciación, que supone el conocimiento de la propia tecnología y sus posibilidades de uso en el mundo del aprendizaje; la segunda conlleva su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en busca de la mejora de las situaciones ya consolidadas o la incorporación de prácticas novedosas; finalmente, la tercera consiste en “la transformación de la práctica educativa mediante la utilización de las TIC, asumiendo que no es solo un componente que puede movilizar el docente, sino que deben crearse prácticas que favorezcan el que el estudiante se convierta en “prosumidor” de mensajes tecnológicos”.

Y es que no resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos

recursos educativos; dicho de otro modo, apostamos por integrar las nuevas tecnologías en la docencia, que no la docencia en las herramientas digitales: no basta con utilizarlas para seguir haciendo lo mismo que antes de su llegada. “La transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconsideración de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar en incluso darle alas” (Pedró, 2017, p. 22). Por tanto, el desembarco de las tecnologías debe ir acompañado de la investigación en la mejora de sus fundamentos pedagógicos y de la formación de los docentes para el aprovechamiento efectivo de todas las posibilidades que nos ofrece, consolidando un aprendizaje activo por parte de los estudiantes. El confinamiento sufrido por nuestros escolares estos meses atrás ha puesto en evidencia dicha necesidad, con un masivo traslado de diseños curriculares realizados para el mundo presencial, sin entender lo imprescindible de reconstruir esos mismos diseños desde su planificación inicial y en el transcurso de la totalidad de su desarrollo.

El uso de las tecnologías en el mundo educativo debe estar en correspondencia directa con la capacidad de innovación docente; no puede constituirse en un fin en sí mismo, sino en un medio para la consecución de la mejora de la calidad educativa. Ahora bien, no podemos caer en el error de pensar que su inexcusable llegada a los procesos formativos suponga, “per se”, buenas prácticas innovadoras (Castañeda y Selwyn, 2018), como se ha llegado a creer tiempo atrás, bajo el criterio –ya superado– de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, cuanto más sofisticada mejor. El presente distópico de la pandemia nos ha enseñado que para el futuro no basta con el despliegue de las tecnologías, aun cuando sea muy necesario, sino que precisamos una reconstrucción pedagógica de los currícula en clave digital, con una puesta en valor de los procesos de innovación docente (López Martín, 2019) como garantía de una educación de calidad para todas y todos.

Cerramos este apartado con un comentario sobre las fortalezas y debilidades de las TIC como recurso educativo, también a título de pequeña muestra de una temática muy profusa en la literatura pedagógica. Quizás sea una de sus virtualidades más sustanciales la posibilidad de personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en cuanto a los tiempos y espacios, sino a facilitar el refuerzo para los estudiantes rezagados, con el consiguiente impulso para una mayor cohesión del grupo. S. Khan (2019), uno de los “gurús” más destacados en la enseñanza digital con el éxito de su Academia virtual para millones de estudiantes, apuesta por el valor de la tecnología “como medio para conseguir una comprensión profunda de los conceptos, de hacer que la educación de calidad sea más fácil de distribuir, de humanizar las aulas (...) el aprendizaje al propio ritmo, en vez de a ritmo marcial, animará a los alumnos a compartir” (pp. 236-237).

Por contra, como se ha podido comprobar en estos meses de cierre provisional de las instituciones educativas, el profundizar en las desigualdades como consecuencia de la llamada brecha digital, puede ser uno de los inconvenientes más dramáticos a vigilar en el futuro inmediato. Cabrera (2020) ha documentado con datos y tablas el aumento de la desigualdad de oportunidades en la educación española como consecuencia de los efectos del coronavirus. A nadie escapa la idea de que la falta de acceso a la red o al uso de dispositivos tecnológicos por parte de la población más vulnerable, supone una seria dificultad para un buen número de estudiantes que pueden verse privados de su derecho fundamental a la educación. Si esta situación de escolarización en casa se prolonga o se dan episodios alternantes de esta circunstancia, el efecto de la escuela como un elemento compensador de desigualdades sociales, estará claramente en peligro. No debemos olvidar

que la equidad, el trabajar por una educación inclusiva, debe continuar siendo el gran objetivo de la totalidad de las instituciones docentes, como forma privilegiada de promover la justicia social (Bolívar, 2012).

#### **4. Para qué educamos**

Finalmente, aunque quizás debiera ser lo primero a debatir, habrá que repensar el “para qué” enseñamos, el propósito nuclear de la educación. Bien es verdad que, hoy más que nunca, el mundo para el que debemos preparar a nuestros estudiantes se presenta mucho más incierto que de costumbre, pero debemos “recordar el futuro”, como proponemos en el título del trabajo, es decir, ser capaz de partir de las certezas del presente para tratar de colaborar en la construcción de un porvenir más ajustado a lo deseable: este es el reto principal de la reflexión pedagógica sobre la educación del porvenir.

Por ello, como indicó la Comisión Europea (2017) reforzar la idea de que la educación debe ser un instrumento al servicio de la convivencia democrática y la construcción de una ciudadanía vertebrada, provista de valores cívicos y de competencias para su libre ejercicio, debe consolidarse como el eje axial de la tarea educativa. Ciudadanía y educación, educación y ciudadanía, se necesitan y vivifican recíprocamente, se retroalimentan de manera sinérgica, por lo que apostar por la educación, como escribí hace tiempo (López Martín, 2013), supone, en su sentido más esencial, trabajar por construir ciudadanía. Por otro lado, la convivencia, la capacidad de interactuar con los otros, en esta sociedad multicultural, de diálogo entre culturas, con un alumnado cada vez más diverso en el origen familiar, social, cultural y en cuanto a capacidades e intereses, se presenta como uno de los medios más adecuados para garantizar ese ejercicio de una ciudadanía crítica, libre y responsable. Centrar los proyectos educativos en el desarrollo de estos valores nos parece uno de los desafíos más convenientes para afrontar la nueva realidad que nos espera.

Entender la escuela del mañana como un recurso para la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, la apuesta por la equidad, el sentido de pertenencia a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social o una actitud participativa e integradora en defensa de los más vulnerables... en definitiva, como un proceso formativo que nos lleve a descubrir la necesidad del otro, de cultivar una nueva humanidad en este mundo incierto que nos espera, se presenta como el horizonte deseado para afrontar la salida de la crisis global en la que vivimos. Y es que la educación deberá orientarse hacia la formación integral del ser humano, “una educación crítica, explícitamente política, que se pregunte el porqué de las cosas, con docentes intelectuales críticos, estudiantes agentes de cambio y comunidades relacionadas y comprometidas con la Justicia Social. Y una educación democrática en su esencia, en su forma de ser y actuar”. (Belavi y Murillo, 2016, p. 31). Así pues, los centros docentes, como columna vertebral de este proceso, deberán fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, así como transformarse en talleres experienciales donde consolidar el ejercicio de estos ideales cívicos.

Y en consecuencia con esto, el profesorado deberá asumir la tarea pedagógica del llamado “oficio de la ciudadanía”, bajo la reconstrucción de un curriculum con actitudes críticas y valores cívicos (Uruñuela, 2019), incidiendo en aspectos como saber enseñar a participar,

a comprometerse en proyectos comunes, a cooperar, a ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales, a gestionar los conflictos interpersonales; en definitiva a transmitir toda una serie de competencias cívicas necesarias en las sociedades del siglo XXI (García Raga y López Martín, 2011). El trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado, a la hora de repensar conjuntamente los diseños curriculares, como indicábamos en el apartado anterior, nos parece uno de los indicadores más importantes para afrontar con éxito el escenario educativo del futuro inmediato.

No debemos olvidar que, más allá de la perspectiva puramente académica, nuestros estudiantes tienen una dimensión socio-personal a la que el curriculum, hoy más que nunca, dadas las circunstancias acontecidas, deberá prestar una atención especial. Al saber y la ineludible transmisión extensa y profunda de conocimientos, junto al entrenamiento del pensamiento crítico, el fomento de los valores que sustentan la convivencia y las actitudes para conformarse como personas valiosas o la consolidación de nuevos hábitos sanitarios ahora muy necesarios, tendremos que sumar habilidades (las llamadas habilidades blandas, *soft skills*) que les ayuden a gestionar sus emociones ante el carácter rupturista de los cambios acontecidos, a la reconstrucción de la afectividad dañada, a saber impulsar su creatividad, a consolidar su capacidad de resiliencia ante las adversidades, a comprometerse con la transformación social de un mundo seriamente herido, a separar las lógicas de lo público, lo común y lo privado, a aprender la esperanza y conquistar la felicidad de la condición humana, en definitiva, a saber gestionar la falta de roce y distanciamiento social, con cercanía emocional.

## **5. A modo de conclusión. Bases para continuar la reflexión**

Plantearse cuál debe ser el futuro de la educación es siempre una tarea dificultosa, cuando no, contradictoria: por una parte, tiene como labor central transmitir una cultura heredada, construida en el pasado y enfocada hacia el presente; por otra, está llamada a ser un lugar de transformación y cambio social, de búsqueda de mejora continua; la escuela mira las certezas del presente, para proyectar un futuro lleno de incertidumbres. Esta dificultad no puede sustraer a la comunidad educativa, en general, y a los profesionales de la educación, en particular, la necesidad de repensar el perfil identitario de nuestras instituciones docentes y la capacitación adecuada que deben adquirir las y los docentes llamados a transformarlas. Las páginas que el lector ha tenido la oportunidad de –espero– disfrutar se centran en contribuir a este objetivo y plantear alguno de los desafíos más decisivos, orientados a pergeñar el futuro inmediato de la escuela española del mañana en estos momentos de crisis global producto de la Covid-19 (López Martín, 2020).

Y es que la realidad que nos espera va a ser notablemente diferente a la que dejamos atrás antes de la pandemia. Estamos llamados a conformar una “nueva normalidad”, a repensar las claves de los procesos educativos: el qué enseñamos, el cómo lo hacemos y, sobre todo, para qué lo hacemos, deberá ocupar nuestra reflexión educativa de los próximos meses. Sea como fuere, lo cierto es que ya disponemos de algunas certezas del presente, susceptibles de orientar la construcción del futuro: de un modelo centrado en los resultados, en la acumulación de contenidos y en la memorización de cara a una evaluación estrictamente académica, deberemos transitar hacia otro escenario donde el eje se sitúe en

el aprendizaje competencial del estudiantado, en la adquisición de las habilidades necesarias para la crítica reflexiva permanente, con la capacitación de recursos que nos permitan afrontar las adversidades de la vida, en el marco de la construcción de una convivencia ciudadana para el siglo XXI. Deseamos volver a la normalidad, pero a una normalidad, si puede ser, mejorada.

Transmitir el saber y enseñar para “ganarse la vida”, sin duda, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, también. Consolidar competencias de liderazgo, de aprender a aprender y a desaprender, de innovación, creatividad, resiliencia, capacidad de empatía, gestión emocional, implicación en el trabajo colaborativo, compromiso con la transformación social, apuesta por la equidad, entre otras, son habilidades y actitudes con las que deberemos equipar a las y los estudiantes. La escuela, nuestros centros docentes, con los equipos directivos a la vanguardia, en el marco de su autonomía pedagógica, deben convertirse en talleres experienciales para el aprendizaje de estos valores y facilitar la capacidad de transformar las amenazas en oportunidades de mejora.

El desafío digital, la consolidación definitiva de la integración de las TIC en el ámbito educativo, con la calidad pedagógica suficiente como para poner en valor la mejora educativa por encima del uso pasivo e instrumental de la máquina y los ajustes necesarios para combatir la temida brecha digital en una apuesta clara por la equidad, supone uno de los retos más decisivos de la escenografía educativa del mañana, como ya tenemos oportunidad de experimentar en la actualidad. Y esto no significa una rendición a la máquina, sino apostar por hacer más tecnológico al humano (profesorado y estudiantes) y más humana la tecnología (metodologías innovadoras que acompañen a las plataformas virtuales).

Abramos las ventanas de las escuelas, pongamos luz en esa caja negra, con la que algunos investigadores han denominado el interior de nuestras aulas. Seamos capaces de aprender y enseñar de forma colaborativa, participativa, cooperativa, con la implicación y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, bajo el liderazgo cualitativo de ese nuevo maestro y la orientación de los equipos directivos de los centros (Schleicher, 2018). Establezcamos redes de colaboración entre nuestras instituciones, aprovechemos las enormes posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías, no solo para integrarlas en el mundo de la docencia, sino para construir escenarios digitales y compartir buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje. Escribe Aragay (2017)

*Si el alumno aprende haciendo y reflexionando sobre lo que hace mediante experiencias de trabajo colaborativo; si el profesor ha dejado espacio para que el alumno sea protagonista y así lo sienta; si el objetivo fundamental del proceso educativo es que el alumno conozca y desarrolle su proyecto vital y para ello se trabajan los contenidos de forma interdisciplinar para ayudarlos a afrontar situaciones complejas y desarrollar su capacidad de análisis y sentido crítico; si los docentes trabajan en equipo para crear estas condiciones y estimular la curiosidad y las ganas de aprender; si la evaluación es permanente, acumulativa, con feedback constante y muy diversa; si dedicamos tiempo al conocimiento, el desarrollo y la conexión personal; si la creatividad es un elemento básico... entonces estamos hablando de un nuevo sistema que hay que descubrir, crear y poner en marcha con los cambios culturales, organizativos y de espacio físico que hagan falta, aunque sea a medio y largo plazo.*  
(p. 187)

En cualquier caso, todo lo dicho anteriormente no alcanzará su verdadero valor si no somos capaces de hacer de la enseñanza una opción atractiva, facilitar el rearme

profesional del profesorado a través de la recuperación del control sobre su propio proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación y el determinismo curricular, si no somos capaces de reclutar y seleccionar a los mejores estudiantes, de retener a las y los docentes eficaces, si no desarrollamos políticas que incentiven a los docentes innovadores, si no somos capaces, en suma, de diseñar un edificio de formación ininterrumpido desde las primeras etapas hasta las últimas, enmarcado adecuadamente en el desarrollo de una auténtica carrera profesional, basada en el estímulo constante y el reconocimiento de los méritos acreditados. En definitiva, si no ganamos para el futuro la dignidad del “oficio de educar”.

## Referencias

- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Morata
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*. Paidós Educación.
- Área-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47(24), 79-87.  
<https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>.
- Beard, A. (2018). *Natural born learners*. Weidenfeld & Nicolson.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Biesta, Gert J. J. (2018). Creating spaces for learning or making room for education? En H. M. Tse, H. Daniels, A. Stables y S. Cox (Eds.), *Designing buildings for the future schooling. Contemporary visions for education* (pp. 27-39). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315148366>.
- Bolívar, A. (2008). *Competencias básicas y ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas*. Wolter Kluwer.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3) 247-268.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: Aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(22).  
<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Comisión Europea. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. Informe de EURYDICE*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315797397>
- EURYDICE. (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. CIDE.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-55.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Fink D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.  
<https://doi.org/10.5944/educXXI.20181>
- Khan, S. (2019). *La escuela del mundo. Una revolución educativa*. Ariel.
- Lafforgue, L. (2019). *Recuperemos la escuela*. Editorial Encuentro.
- López Martín, R. (2013). Apostar por la educación: Construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del siglo XXI. En A. Montané y C. Sánchez-Valverde (Coords.), *Derechos Humanos y Educación Social* (pp. 153-65). Germania.
- López Martín, R. (2018). La cultura escolar como escenario para la innovación educativa. En M. Pallarés, O. Chiva, R. López Martín e I. Cabero (Eds.), *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos* (pp. 53-62). Octaedro.
- López Martín, R. (2019). La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro. *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 83-94.
- López Martín, R. (2020). A new teacher for a new school: Pedagogical challenges of the future, progress in education. *Nova Science Publishers*, 64, en prensa.
- López Martín, R., Dias, P. y Tiana, A. (2017). E-innovación en la educación superior. *Comunicar* 51(25), 1-5.
- Lurçat, L. (2004). *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses peuseurs*. François Xavier de Guibert.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación. Indicadores OCDE. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Editorial Pasos Perdidos.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20.  
<http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2009.16.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04)

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Rychen, D. S. y Salganik, L.H. (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Akal Ediciones.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Thomas, D. y Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace.
- UNESCO. (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Aprendizaje personalizado*. UNESCO.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber al empezar a dar clase*. Narcea.

## Breve CV del autor

### Ramón López Martín

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat de València. Sus líneas de investigación fundamentales se centran en la perspectiva histórica de la escuela y la dimensión social de la política educativa, sobre las cuales ha publicado numerosos libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Director de varios proyectos de investigación financiados y Tesis Doctorales, así como del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València (1999-2006 y 2009-2012). Ha compatibilizado estas tareas docentes e investigadoras con cargos de gestión: director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (1996-2002), decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2006-2012) y vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa (2014-2018). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>. Email: [rlopez@uv.es](mailto:rlopez@uv.es)



## Incidencia del Estado de Alarma en la Desigualdad Escolar de la Adolescencia Acogida por el Sistema de Protección en Galicia

### Incidence of the State of Alarm on School Inequality of Adolescents within the Protection System in Galicia

Deibe Fernández-Simo \*  
Xosé Manuel Cid Fernández  
María Victoria Carrera Fernández  
Universidade de Vigo, España

Los itinerarios académicos de exclusión escolar son mayoritarios entre el alumnado con expediente administrativo de protección. La declaración del estado de alarma, motivado por la alerta sanitaria del Covid-19, se traduce en un cambio en las dinámicas escolares. Esta investigación se propone analizar qué aspectos de la planificación docente, así como de la colaboración entre profesorado y profesionales de los recursos específicos de protección de Galicia, durante el estado de alarma, tienen incidencia en la inclusión o exclusión escolar del alumnado en dificultad social. Se realizan 11 seguimientos longitudinales con 11 adolescentes, cinco chicos y seis chicas. Asimismo, el estudio se diseña según la teoría fundamentada con la intención de triangular los discursos derivados de las entrevistas con el alumnado con estudios de casos instrumentales en los que participan 14 figuras profesionales. La muestra de equipos educativos está compuesta por 11 educadoras y tres educadores. Los resultados ponen de relieve que las dinámicas de desigualdad escolar se ven incrementadas durante el periodo del estado de alarma, observándose que el contacto entre alumnado y profesorado se reduce derivando en déficits en el trabajo de las tareas escolares; y que la colaboración entre figuras profesionales del sistema de protección y la escuela se limita a intercambios puntuales de información. Estos resultados destacan que, durante el estado de alarma motivado por la crisis sanitaria actual, la escuela y las políticas educativas en Galicia desatienden la situación de mayor dificultad social en la que se encuentra el alumnado en protección.

**Descriptores:** Educación inclusiva; Inclusión social; Infancia desfavorecida; Protección de la infancia; Estrategias educativas.

Students with administrative protection records are the protagonists of most of the academic itineraries of school exclusion. The declaration of the state of alarm, motivated by the health alert of Covid-19, leads to a change in the school dynamics of the students. This research aims to analyze which aspects of educational planning, as well as the collaboration between teachers and professionals of the specific protection resources of Galicia during the state of alarm, have an impact on the inclusion or exclusion of students in social difficulty. Eleven longitudinal follow-ups are carried out with 11 adolescents, five boys and six girls. The study is based on the grounded theory with the intention of triangulating the discourses derived from the interviews with students and instrumental case studies involving 14 professionals. The sample of educational teams consists of 11 female educators and 3 male educators. The results highlight that the dynamics of school inequality have increased during the period of the state of alarm, observing that the contact between students and teachers is reduced, which leads to deficits in the students' homework; and that the collaboration between the professionals in the protection system and the school is limited to timely exchanges of information. These results underline that, during the state of alarm motivated by the current health crisis, the school and education policies in Galicia neglect the situation of greater social difficulty of the students under protection.

**Keywords:** Inclusive education; Social inclusion; Disadvantaged childhood; Childhood protection; Educational strategies.

---

\*Contacto: [jesfernandez@uvigo.es](mailto:jesfernandez@uvigo.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de mayo 2020  
1ª Evaluación: 22 de junio 2020  
2ª Evaluación: 5 de julio 2020  
Aceptado: 14 de julio 2020

## **1. Introducción**

La infancia y la adolescencia en protección es aquella cuya situación de dificultad social es de tal magnitud que la administración pública se ve obligada a adoptar medidas para garantizar el respeto a su superior interés. Estamos ante un colectivo que presenta la mayor vulnerabilidad social de entre el alumnado que asiste a las escuelas. Asimismo, la ausencia de estadísticas oficiales sobre la evolución académica de la adolescencia con expediente de protección favorece la invisibilidad de este alumnado en el sistema educativo gallego. En este sentido, conocer la situación formativa del alumnado con medida administrativa protectora en Galicia hace imprescindible recurrir a las estadísticas de las entidades que trabajan con este colectivo. Los datos facilitados por el Programa mentor (IGAXES, 2018), configurados con una muestra de 3.680 participantes, indican que el 80% de la juventud mayor de 16 años con expediente de protección activo en Galicia en el periodo 2010-2017 no dispone del Grado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los datos referidos al año 2017 indican que el 43,06% ha cursado 3º de ESO con retraso académico consolidado y que el 35,7% no ha superado 2º de ESO. Teniendo en cuenta que repetir curso es un factor relacionado con el fracaso escolar (Bolívar y López, 2009), el panorama expuesto revela la situación de exclusión educativa que vivencia el colectivo.

Conocer la realidad de la juventud en dificultad social permite tomar consciencia de la importancia de desarrollar políticas activas para su inclusión escolar. Los sistemas de atención a la infancia y la escuela tienden a culpabilizarse mutuamente de la etiología de este problema (Fernández-Simo y Cid, 2016). La declaración del estado de alarma por la alerta sanitaria del Covid-19 sitúa a este grupo de alumnado en una situación de mayor vulnerabilidad en las escuelas, por lo que las estrategias socioeducativas que diseñe el sistema educativo minimizarán o incrementarán el impacto de la exclusión educativa durante este período excepcional. En esta línea, las experiencias que se desarrollen durante este período son una oportunidad de reflexión para incentivar el cambio hacia la mejora de la inclusión escolar.

## **2. Revisión de la literatura**

Los itinerarios educativos de la adolescencia en protección han sido objeto de estudio de diversas investigaciones internacionales. Los resultados coinciden en indicar las graves dificultades de inclusión en el ámbito escolar (Barnow et al., 2015; Dixon, 2007; Montserrat et al., 2011; Okpych y Courtney, 2014). La precariedad de la intervención protectora y la etiología de las propias medidas de protección, derivan en dificultades específicas para la inclusión académica a las que no se les está dando una respuesta adecuada. Las consecuencias de esta exclusión educativa no solo son vivenciadas durante la etapa en protección. La repercusión durante la adultez se traduce en una perpetuación de la situación de vulnerabilidad social (Dregan y Gulliford, 2012; Vinnerljung y Hjern, 2011). La baja cualificación deriva en importantes dificultades para el acceso al mercado laboral (Dixon, 2007; Jurado, Olmos y Pérez, 2015; Okpych y Courtney, 2014).

El sistema de protección tiene como principal propósito que la adolescencia supere la situación de dificultad social que motivó la apertura del expediente de protección. El itinerario formativo, condiciona en gran medida que en la vida adulta se pueda romper la cadena de la exclusión social. La formación y el acceso al empleo se convierten en factores clave ante los déficits de apoyo familiar (Krinsky, 2010). La situación de vulnerabilidad de

las familias impide que estas sean un apoyo efectivo para la superación de las metas propias de la transición a la vida adulta. La vida en dificultad social de la unidad de convivencia obstaculiza que pueda facilitar unas condiciones apropiadas para el desempeño académico. La prioridad de intervención de los recursos de protección se orienta a favorecer estrategias, para que los jóvenes hagan frente a posibles conflictos familiares (Cuenca, Campos y Goig, 2018). No quiere esto decir que se deba renunciar desde el sistema de protección a la intervención familiar. Al contrario, la investigación recopilada, indica que las prioridades de la acción profesional se orientan a dos dimensiones complementarias: Superar los déficits de intervención familiar presentes en el sistema (Melendro, De-Juanas y Rodríguez, 2017): Facilitar la autonomía de la juventud en la resolución propia de sus problemas vitales.

El término mayoría de edad, es para esta juventud sinónimo de obligación de contar con plena autonomía personal (Goyette, 2019). La administración no está obligada legalmente a dar soporte a las necesidades de la juventud ex tutelada una vez cumplidos los 18 años. Las reformas legislativas, presentadas en el año 2015, hacen referencia a la importancia de que las administraciones faciliten apoyo en el tránsito a la vida adulta mediante programas específicos. El marco legislativo no concreta la obligación de facilitar el acceso a estos recursos a toda la juventud con medida de protección. La política institucional sitúa a este colectivo en desigualdad respecto a sus coetáneos que dispongan de apoyo familiar (Bond, 2018). La baja cualificación y los déficits en capital social incrementan el riesgo de que esta juventud protagonice itinerarios vitales marcados por el desempleo y la precariedad (Stewart et al., 2014).

Un territorio que aspire a una escuela equitativa no puede permitirse que el alumnado con mayor dificultad social tenga altas probabilidades de terminar protagonizando un proceso de exclusión educativa. La equidad educativa requiere como condición, la igualdad de todo el estudiantado en el acceso a los aprendizajes de alta calidad sin obstáculos sociales (UNICEF, 2013). La escuela debe garantizar que la condición anterior se cumpla. A vista de lo expuesto, no solo no lo está haciendo, sino que está permitiendo una vulnerabilidad estructural que nos acerca a la importancia de asumir un proceso de cambio del sistema, orientado a la inclusión educativa (Fernández, 2017). La ausencia de políticas sociales eficaces se traduce en que el factor socioeconómico continúe muy presente en las motivaciones de los equipos técnicos del menor, justificativas de la apertura de expediente administrativo de protección (Fernández-Simo y Cid, 2020). La investigación viene relacionando el nivel socioeconómico y cultural del alumnado, con el logro educativo (Murillo y Román, 2011), siendo uno de los factores que incide en el itinerario educativo en el marco de una etiología multifactorial (Escudero, 2013; Murillo, 2008). La sociedad precisa de una escuela eficaz que alcance el desarrollo integral de todo el alumnado. Para este propósito, es imprescindible superar lo previsible en referencia a su contexto socioeconómico y cultural (Murillo, 2005). La meta es lograr un modelo de escuela proactiva en la definición de estrategias sistémicas para la inclusión escolar.

El propósito expuesto, requiere de un sistema educativo consciente de la importancia del trabajo colaborativo con otros actores sociales. La escuela no puede asumir en solitario la educación del alumnado, viéndose obligada a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instituciones. El capital social de la escuela está condicionado por la red que teja con otras entidades, el cual crece si es utilizado, beneficiándose de la horizontalidad en las relaciones con el contexto (Bolívar, 2000). El trabajo educativo con la infancia y la adolescencia en protección exige de la colaboración entre sistemas. El uso del término

“exige” no es casual, ya que sin dinámicas colaborativas no se alcanzará el objetivo compartido. La colaboración no debería limitarse a aspectos de carácter burocrático, sino que se señalan como importantes las relaciones entre figuras profesionales (Fernández-Simo y Cid, 2016). Los escenarios de encuentro e intercambio son parte del proceso en la definición de una estrategia compartida. La perspectiva de escuela inclusiva lleva inherente la presencia de procesos que faciliten la participación de todo el alumnado en la comunidad educativa, en los contenidos y en la cultura escolar, especialmente de aquellos estudiantes que presentan mayor riesgo de exclusión (Booth y Ainscow, 2002).

La colaboración con otros agentes nos aproxima a una escuela abierta y consciente de la importancia de superar barreras autoimpuestas. El análisis y la identificación de las dimensiones del sistema educativo que favorecen la inequidad requiere de un enfoque ecológico-sistémico (Sicilia y Simancas, 2018). La realidad integral del alumnado forma parte de un correcto diagnóstico socioeducativo. El factor social tiene que estar presente en el diseño y en la evaluación de las estrategias escolares. El contexto incide en la eficacia de la actuación docente, haciendo inviable una planificación ajena a la realidad social del alumnado. Las dinámicas de relación, entre escuela y equipos profesionales del sistema de protección, incidirán en la coherencia del mensaje educativo que se traslade a la adolescencia en dificultad social. La tirantez o la flexibilidad con la que se diseñe o se afronte esa relación será vivenciada por todos los actores implicados, incluido el alumnado. La interacción con otros agentes educativos, en este caso los recursos de protección, lleva implícito el reconocimiento del papel que estos equipos pueden tener en la facilitación de la inclusión escolar, objetivo final compartido por ambos sistemas.

Coincidiendo con la declaración del estado de alarma, el equipo de investigación se encuentra realizando un estudio, mediante seguimientos longitudinales, analizando los itinerarios formativos y laborales de la juventud con medida administrativa de protección y su incidencia en el proceso de transición a la vida adulta. La declaración del estado de alarma origina que se detecten nuevas dificultades para continuar con la actividad escolar. El confinamiento deriva en una oportunidad para observar, desde fuera de la escuela, las estrategias utilizadas por el profesorado. La actividad docente queda expuesta a la mirada de los equipos profesionales de los recursos de protección. Las educadoras y educadores, que habitualmente acompañan a este alumnado desde fuera de la escuela, asumen durante este periodo una labor extra en la supervisión de la realización de la tarea escolar. La complejidad propia de los procesos pedagógicos puede analizarse desde diversidad de perspectivas culturales y subjetivas. La información facilitada por alumnado y profesionales de la acción socioeducativa con adolescencia en dificultad social representa la vivencia en primera persona de como las cuestiones relacionadas con el factor social afectan al itinerario académico. La situación excepcional expuesta se convierte en un escenario privilegiado para visibilizar cómo opera la escuela en relación con el alumnado en protección en Galicia. Los objetivos de la investigación son: 1) Analizar qué aspectos de la planificación docente, tienen incidencia en la inclusión o exclusión escolar del alumnado en dificultad social durante el estado de alarma; y 2) Valorar las dinámicas establecidas de colaboración entre profesorado y profesionales de los recursos específicos de protección fruto de la alerta sanitaria del Covid-19.

### 3. Método

La metodología que se diseña es resultado de una oportunidad imprevista que surge durante un estudio más amplio. La investigación trata de convertirse en una oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión superando barreras disciplinares (Susinos y Parrilla, 2013). Se detectan desde el sistema de protección aspectos de interés derivados de la actuación de la escuela. Durante los seguimientos longitudinales es la propia voz de la juventud el medio para la profundización de la situación (Parrilla, Gallego y Morriña, 2010). Se utiliza una muestra intencional compuesta por 11 jóvenes con una edad media de 18,3 años (cuadro 1). Se informa telefónicamente a la juventud participante de la finalidad del estudio, de la confidencialidad de la información que se obtiene y se solicita su consentimiento verbal. Los seguimientos longitudinales se realizan durante 23 días, iniciándose el día 18 de marzo del 2020 y finalizando el 9 de abril del 2020. El número total de contactos es 42, de los que 25 son telefónicos y 14 son video llamadas por WhatsApp. La media de contactos por joven es de 3,8. La juventud participante reside en la provincia de Ourense. Durante los seguimientos el interés de la investigación se centra en las siguientes interrogantes: Disposición del alumnado de recursos adecuados (*tablets*, wifí, pc..) para la continuidad de la actividad académica; Contactos del profesorado con el alumnado; Supervisión docente de las actividades escolares; Atención a las dificultades sociales concretas de cada caso y adaptabilidad a las circunstancias; Colaboración y relación de profesorado y figuras profesionales del sistema de protección, según la visión del alumnado.

Cuadro 1. Muestra de jóvenes participantes en los seguimientos longitudinales

CÓDIGO	ESTUDIOS	GÉNERO	EDAD	CONTACTOS	
				Telefónicos	Videollamada
SL1	1º GM	Femenino	18	2	1
SL2	2º FPB	Femenino	20	3	1
SL3	2º FPB	Masculino	18	2	1
SL4	2ºFPB	Masculino	18	5	0
SL5	3º ESO	Femenino	18	4	0
SL6	2º BACH	Masculino	18	2	1
SL7	2º GM	Femenino	19	1	3
SL8	3ºESO	Masculino	18	1	2
SL9	2º FPB	Femenino	18	3	0
SL10	4º ESO	Femenino	18	1	2
SL11	4º ESO	Masculino	18	1	3

Nota: Grado Medio (GM); Grado Superior (GS); Formación Profesional Básica (FPB); Bachillerato (BACH).

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida en los seguimientos longitudinales, con la juventud en protección, se complementa con la facilitada por figuras profesionales mediante el análisis de estudio de casos instrumentales. La metodología permite contar con la perspectiva de los actores implicados en la realidad educativa del sistema de protección. Se realizan entrevistas con educadoras y educadores de equipos educativos de recursos de intervención social en las que se analiza una diversidad de perspectivas. El proceso facilita la comprensión de un entorno humano determinado (Stake, 2005), como es el caso del sistema de protección. Se utiliza una metodología propia de la teoría fundamentada. La

información de los seguimientos longitudinales es la base para la realización de entrevistas semiestructuradas con miembros de los equipos educativos. En las entrevistas con figuras profesionales se procuró atender a las siguientes interrogantes: Facilitación de medios para poder realizar las actividades vía virtual; Contactos del profesorado con el alumnado interesándose por su situación; Explicaciones previas de las tareas escolares; Trabajo posterior de las actividades realizadas; Planificación de los deberes escolares en función las circunstancias del alumnado en dificultad social; Trabajo colaborativo del profesorado con profesionales del sistema de protección.

Cuadro 2. Muestra profesionales participantes en el estudio de casos

TIPOLOGÍA RECURSO	CÓDIGO	ESTUDIANTES	EDAD	GÉNERO	MESES DE EXPERIENCIA LABORAL	PROVINCIA		
Residencial	E1	1	FPB	28	Femenino	31	Pontevedra	
		2	SEC					
		1	GM					
	E2	1	BACH	35	Femenino	63		
		2	FPB					
	E3	3	SEC	32	Masculino	49		
	E4	1	GM	29	Femenino	86		
		1	FPB					
	E5	3	SEC	34	Femenino	101		
	E6	2	FPB	42	Masculino	142		
		1	SEC					
	E7	3	FPB	46	Femenino	165		Ourense
		1	GM					
	E8	3	FPB	41	Femenino	57		
1		BACH						
E9	2	GM	40	Femenino	42			
	4	SEC						
E10	3	FPB	25	Femenino	15	Pontevedra		
	1	SEC						
E11	1	GM	31	Femenino	21			
	4	FPB						
E12	1	GS	39	Masculino	72			
	1	BACH						
	3	GM						
	4	SEC						
E13	5	FPB	33	Femenino	95		Ourense	
	6	SEC						
	3	GM						
E14	1	GM	39	Femenino	26			
	5	SEC						
	3	FPB						

Notas: Secundaria (SEC); Grado Superior (GS).

Fuente: Elaboración propia.

Los casos se estudian mediante una muestra configurada por conveniencia con 14 profesionales que llevan en activo en el sistema de protección un mínimo de 12 meses (cuadro 2). Según la tipología de recurso en la que trabajan, nueve profesionales realizan su intervención en unidades residenciales y otras cinco figuras profesionales se encargan del acompañamiento socioeducativo en recursos comunitarios, es decir, en equipos que realizan la intervención en programas de acompañamiento socioeducativo con menores

con expediente de protección y que conviven con su familia. Nueve participantes trabajan en la provincia de Ourense y cinco en la de Pontevedra. Las educadoras y educadores acompañan, durante el estado de alarma, a un total de 76 estudiantes que cursan los siguientes estudios: 29 de formación profesional básica; 30 de secundaria; 13 de grado medio; tres de bachillerato; uno grado superior. La edad media de las figuras profesionales es de 35,3 años. El tiempo medio de experiencia laboral especializada en meses es de 68,9. Las entrevistas se realizan con la aplicación informática Skype entre el 13 y el 24 de abril del año 2020. Previamente se mantiene un contacto telefónico en el que se solicita la colaboración, informando sobre las cuestiones de interés para la investigación y los datos que son necesarios.

El análisis de datos se realiza con la colaboración de dos figuras profesionales externas al equipo de investigación. Ambos profesionales cuentan con dilatada experiencia en el sistema de protección y formación especializada. Disponen de un conocimiento profundo de la realidad de las cuestiones a investigar. Esta colaboración externa da confiabilidad a la investigación. Los resultados se analizan estudiando la frecuencia en la muestra.

#### **4. Resultados**

Los resultados obtenidos en los seguimientos longitudinales y en los estudios de caso se presentan simultáneamente. Se agrupan en función de la categoría de análisis. La categorización de los discursos de alumnado y profesionales facilita la estructuración de la presentación de los resultados. La intención es que el texto sirva de refuerzo de la información resumida en el cuadro 3. A modo de ejemplo, se presentan argumentos recogidos durante el proceso de investigación. La voz de alumnado y profesionales participantes representa la viveza del hecho pedagógico en primera persona.

El contacto del profesorado con el alumnado durante el estado de alarma varía en función del docente. Los resultados indican que, en el mismo centro educativo, hay docentes que contactan telefónicamente una vez por semana y otros casos en los que el contacto se limita a un mail con indicaciones sobre las actividades a realizar. “La relación con los chicos depende directamente del profesor que sea. Ves profesores muy implicados que están muy pendientes y otros que se limitan a enviar indicaciones” (E11), comenta una educadora. Una joven estudiante de formación profesional básica manifiesta que “la ayuda de la tutora está siendo muy grande resolviendo por teléfono las dudas” (SL2). Otra alumna que cursa los mismos estudios en un centro educativo diferente argumenta lo contrario. “Nadie se pone en contacto conmigo y cuando llamo solo doy hablado con la directora que me dice que haga lo que me envían por mail” (SL9), dice la joven.

La situación es diversa en relación a la facilitación de medios virtuales para el seguimiento de la actividad académica. “La profesora me llamó y me preguntó si tenía problemas con la conexión a internet. Me dijo que si lo necesitaba me ofrecía una ayuda” (SL6), comenta un joven que estudia bachillerato. Otro estudiante, en este caso de secundaria, afirma que “los profesores te suben lo que tienes que hacer, pero no te dicen que hacemos los que no tenemos portátil en casa” (SL11). Una educadora asegura que la ayuda efectiva para la superación de las dificultades de medios está concentrada en entidades del tercer sector. “Me enfada mucho que la Consellería de Educación, haga anuncios en prensa de que nadie se va a quedar atrás, pero después en la práctica todo queda en nada, se centran los apoyos en alguna ONG que facilita las cosas” (E13), dice la profesional.

Cuadro 3. Planificación docente y colaboración profesional en la acción educativa con alumnado en protección durante el estado de alarma

		FRECUENCIAS		FREC.
		Seguimientos	Estudio de casos	ABSOLUTA
<b>Planificación docente</b>				
	Contacto semanal telefónico entre profesorado y alumnado	SL2, SL3, SL4, SL6	E1, E3, E5, E7, E10, E11	10
	Facilitación de medios para la realización de actividades escolares	SL1, SL2, SL3, SL4, SL6, SL10	E1, E3, E7, E8, E9, E10, E11, E,14	14
Incidencia inclusión escolar	Explicación previa de las tareas escolares por medios virtuales	SL2, SL3, SL4, SL6, SL10	E1, E3, E11, E14	9
	Trabajo educativo posterior de las tareas escolares mediante seguimientos virtuales	SL2, SL3, SL4, SL6	E1, E3, E9, E11	8
	Adaptabilidad y flexibilidad de las tareas en función de la situación social	SL3, SL6	E1, E3, E11	5
Incidencia exclusión escolar	Ausencia de contacto semanal telefónico entre profesorado y alumnado	SL1, SL5, SL7, SL8, SL9, SL10, SL11	E2, E4, E6, E8, E9, E12, E13, E14	15
	No puesta en contacto para interesarse sobre la necesidad de facilitación de medios para el seguimiento de la actividad escolar	SL5, SL7, SL8, SL11	E2, E4, E5, E6, E12, E13	10
	Tareas escolares sin explicación previa	SL1, SL5, SL7, SL8, SL9, SL11	E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13	16
	No hay trabajo educativo posterior de las tareas escolares	SL1, SL5, SL7, SL8, SL9, SL10, SL11	E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E12, E13, E14	17
	Sin adaptación de las tareas escolares en función de las circunstancias sociales	SL1, SL2, SL4, SL5, SL7, SL8, SL9, SL10, SL11	E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14	20
<b>Colaboración entre profesorado y equipos educativos de protección</b>				
Dinámicas facilitadoras	Contactos frecuentes previos al estado de alarma entre figuras profesionales	SL3, SL4, SL6, SL10	E1, E3, E7, E10, E11	9
	Contactos entre profesionales durante el estado de alarma	SL1, SL2, SL3, SL4, SL6, SL7, SL10	E1, E3, E5 E7, E10, E11, E13	14
	Colaboración en el diseño de estrategias educativas	SL6	E11	2
Dinámicas obstaculizadoras	Contactos ocasionales previos al estado de alarma	SL1, SL2, SL5, SL7, SL8, SL9	E2, E4, E8, E12	10
	Sin contactos durante estado de alarma	SL5, SL8, SL9, SL11	E2, E4, E6, E8, E9, E12, E14	11
	Sin diseño compartido entre profesionales de ambos sistemas de las estrategias educativas	SL1, SL2, SL3, SL4, SL5, SL7, SL8, SL9, SL10, SL11	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14	22

Fuente: Elaboración propia.



El trabajo educativo de las tareas escolares no presenta un patrón homogéneo. Se detectan situaciones variables. Los resultados indican que el trabajo educativo de los ejercicios que se realizan en casa depende de cada docente. “La mayoría de las profesoras hacen una explicación previa en un video o en la plataforma” (E1), dice una profesional. “Los profes nos cuelgan las explicaciones en la página y luego realizamos los ejercicios” (SL10), dice una joven que estudia ESO. “Hacemos lo que nos suben, pero no nos los explican” (SL8), comenta otro estudiante. El trabajo educativo posterior de los ejercicios escolares no se realiza en todos los casos. “Lo que veo es que se ponen unos deberes y luego comunican si están bien o no, pero no se trabaja con ellos” (E7), afirma una profesional. Otra educadora comenta que “habitualmente ve como se hace un seguimiento desde el instituto de las tareas escolares y se explican las cosas que no quedaron claras” (E9).

Los resultados indican que son escasas las situaciones en las que se lleva a cabo una adaptabilidad de la acción educativa al contexto social de alumnado. Una de estas excepciones detectadas, es la de un joven que estudia formación profesional básica. “La profesora me ayudó a conseguir datos para el teléfono y así poder ver lo que sube... Cuando no se me descargan las cosas ella me llama y las hacemos por teléfono” (SL3), comenta el alumno. Un educador manifiesta que “hay profesores que si son flexibles y tratan de adaptarse a la realidad del alumnado” (E3). En los seguimientos longitudinales se detecta una ausencia de adaptación de la realidad social del alumnado. “Le dije al de historia que no tenía portátil y me dijo que en una casa hoy en día tiene que haber un ordenador igual que hay móviles” (SL8), manifiesta un estudiante de ESO. “En los centros vamos arreglándonos con los medios que tenemos, pero los que se fueron para casa tienen la situación más complicada” (E5), comenta un profesional. Precisamente una educadora, que realiza su trabajo en medio abierto, afirma que “la tutora de una chica me dijo literalmente que ella no podía hacer más con un profesor que pedía que se le mandase todo por ordenador y no atendía el teléfono... no entiendo cómo es posible que se permitan situaciones así, sabiendo que el chico no tiene ordenador en casa” (E14).

Los resultados analizados indican que, en la mayoría de las situaciones, las dinámicas de colaboración, entre profesorado y equipos educativos del sistema de protección, se limitan a contactos puntuales de intercambio de información. En algunos casos hay relación previa a la declaración del estado de alarma. “Mi educadora habla de vez en cuando con mi tutora y así ya saben en el centro como voy en las clases” (SL10), comenta una estudiante de ESO. “Ya antes de todo esto hablaba puntualmente con las profesoras de los chicos” (E7), dice una profesional. Los contactos durante la alerta sanitaria varían según la situación analizada. “Durante todo este tiempo no tengo manera de hablar por teléfono con la mayoría de los profes... solo consigo hacerlo por mail” (E2), afirma una educadora. Los seguimientos indican que son frecuentes las dificultades para establecer un canal fluido de comunicación con el profesorado. “Le dije a mi educador que hablase con las profes para ver como hacíamos... solo hablan por mail y en los deberes hay cosas que no damos entendido” (SL9), dice una estudiante de formación profesional básica.

Los casos analizados, indican que la colaboración en el diseño de la acción educativa, entre profesionales de ambos sistemas, se da en situaciones muy puntuales. Es el caso expuesto por una educadora que se alegra de “la buena disposición para acordar siempre como hacemos cuando alguno de los chicos tiene algún problema” (E11). Únicamente esta profesional y uno de los seguimientos longitudinales aportan información sobre estrategias de colaboración conjunta entre escuela y equipos educativos de protección. Los casos apuntan a estrategias educativas no diseñadas en conjunto. “Sería bueno que todas

remásemos en la misma dirección, pero para eso tenemos que hablar más y coordinarnos, no solo hablar cuando tienen un problema con un chico” (E8), dice una profesional. Varios argumentos indican que cuando la demanda de contacto proviene de la escuela suele ser por conflictos con el alumnado (E6, E12). Otra educadora afirma que “es frecuente que desde la escuela no se conozca con claridad la realidad de los chicos” (E9). “Los equipos educativos de uno y otro lado tenemos información de interés para el otro, pero no debería ser solo un intercambio de información sino una actuación coordinada” (E14), argumenta una educadora, asegurando que esta colaboración es aún más decisiva en momentos tan excepcionales como la alerta sanitaria.

## **5. Discusión y conclusiones**

El presente artículo analiza las estrategias utilizadas por la escuela durante el estado de alarma con el alumnado en protección. Los resultados indican que las actuaciones docentes son ajenas a la dificultad social. En este sentido, superan su intencionalidad como instrumento con el que conseguir una finalidad educativa. Las estrategias tienen un significado que nos aproxima a la comprensión que los actores tienen de la realidad social del alumnado. Siguiendo a Escudero (2012), las estrategias tienen su importancia en la inclusión educativa, pero son de mayor relevancia la cultura y la política educativa como motores para favorecer la implicación colectiva. El estudio indica diversidad de estrategias de los centros educativos. La riqueza de formas de afrontar la situación, algunas de ellas contradictorias entre sí, puede ser resultado de una ausencia de política institucional del sistema educativo gallego, especialmente en el papel de la escuela como agente activo de inclusión social.

Los resultados indican déficits en la estrategia socioeducativa de la escuela, lo que apunta a una falta de cultura institucional acerca de la importancia del factor social en el marco escolar. La respuesta a las necesidades del colectivo no se ejecuta mediante una acción puntual, sino con un cambio de la cultura de la institución (Murillo y Krichesky, 2012). La adolescencia en protección que alcanza sus objetivos escolares es una minoría. En los casos en los que, si se produce el logro de las metas académicas, todo indica que, tal y como señalan Susinos y Parrilla (2013), se debe principalmente a la capacidad individual de las personas para superar condiciones adversas en el proceso de inclusión. Los resultados apuntan a déficits del sistema educativo en el apoyo en los procesos académicos del colectivo.

El alumnado en protección no dispone de un acompañamiento práctico por parte de la escuela durante el estado de alarma que le permita superar la situación de dificultad social en la que se encuentran. La relación entre profesorado y alumnado se centra en la reproducción de contenidos curriculares previamente presentados por el docente (Hernández, Murillo y Martínez-Garrido, 2014), permaneciendo ajena la situación social que rodea la acción educativa. Los resultados indican, que incluso en algunos casos no se produce trabajo educativo de las tareas escolares. En situaciones como la expuesta, los deberes no cumplen con su función como herramienta educativa orientada a la mejora de los resultados académicos. El profesorado que realiza un trabajo individualizado de la tarea escolar consigue incrementar el rendimiento escolar y mejorar la satisfacción del alumnado con la escuela (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). Los resultados indican una variedad en los deberes escolares que, coincidiendo con Protheroe (2009), responden a preferencias docentes y son planificados sin contar con la realidad del alumnado.

Favorecer la participación activa del estudiantado en protección en la vida escolar, podría ser un elemento facilitador de la inclusión. Investigaciones previas, desarrolladas en el sistema de protección, indican que la participación y la claridad del proyecto socioeducativo favorecen la implicación en la consecución de las metas personales (Comasólvivas, Sala-Roca y Marzo, 2018; Cassarino-Perez, Córdova, Montserrat, Sarriera, 2018), destacando la interacción y la participación como elementos imprescindibles para la buena atención institucional (Jussila, 2016). A modo de ejemplo de lo expuesto, retomando la cuestión de los deberes, los resultados de la investigación indican, que el alumnado en protección verbaliza discrepancias sobre la utilidad de las tareas escolares. Al mismo tiempo, las figuras profesionales, participantes en el presente estudio, manifiestan que no observan que los deberes realizados tengan refuerzo posterior por parte del cuerpo docente. La situación expuesta se traduce en que la tarea escolar pierda su efecto positivo en el rendimiento y en el autoconcepto del alumnado, al no ser utilizada posteriormente por el profesorado (Murillo y Martínez-Garrido, 2014).

Las dinámicas de relación entre docentes y alumnado están condicionadas por la situación del estado de alarma. Las carencias de medios (portátiles o *tablets*), así como las deficiencias en conexiones a internet, sitúan a este colectivo en un contexto de mayor vulnerabilidad. En estas condiciones parece crucial la empatía del docente, como cualidad humana facilitadora de una relación eficaz y profunda (Fernández-Salineró, 2014). Los resultados indican que las estrategias de superación de las dificultades dependen en exclusiva de la predisposición docente. Una investigación realizada en Galicia con 6.350 docentes concluye que el 61% del profesorado considera que la comunicación con el alumnado se realizó con dificultades, siendo el 82% de esas limitaciones derivadas de la situación social (Bermello, 2020). Los resultados del presente trabajo coinciden en que la brecha digital tiene especial incidencia en el alumnado que vive en unidades de convivencia en dificultad social (Save de Children, 2020); sin embargo, no indican déficits de medios tecnológicos en los y las estudiantes que permanece en recursos residenciales. El sistema educativo como institución permanece ajeno a la realidad analizada. En las situaciones de dificultad social cobran aún más peso las interacciones entre alumnado y docentes. El profesorado implicado estructura las relaciones en función de dimensiones éticas, morales y afectivas (Orellana-Fernández, Merellano-Navarro y Almonacid-Fierro, 2018). La implicación ética de la educación equitativa se refleja en el compromiso con la cohesión social y en la apuesta colectiva por una ciudadanía digna (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2020). En el marco de la expuesta dejación de funciones de la administración, el peso de la acción educativa efectiva recae en las figuras profesionales. Durante el estado de alarma, se acentúan las consecuencias de la omisión de responsabilidades institucionales por parte del sistema educativo. El clima de atención y apoyo en la respuesta que se da a la situación de dificultad social queda en manos de centros educativos y del cuerpo docente (Escudero, 2012).

Las figuras profesionales externas al sistema educativo, que acompañan a juventud en dificultad social, consideran pendiente e imprescindible la colaboración entre los equipos de los recursos sociales y el cuerpo docente. Las educadoras y educadores de protección manifiestan que la predisposición inicial del profesorado se sitúa en colaboraciones puntuales, limitadas a un intercambio de información. Argumentan que habitualmente la iniciativa de contacto suele ser de los equipos de intervención socioeducativa. Apuntan a que las escuelas son proactivas en la demanda de colaboración cuando tienen algún conflicto con el alumnado. Investigaciones previas señalan que el profesorado no considera

una prioridad la colaboración con otros actores sociales (Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo ,2014). La escuela tendrá mayores dificultades en hacer frente en solitario a las necesidades detectadas. La innovación docente necesita del trabajo en entornos colaborativos en los que se compartan las responsabilidades y se fomente la reflexión (Krichesky y Murillo, 2018).

La propuesta de educación inclusiva de la administración gallega se centra en la atención a necesidades concretas de alumnado con diversidad funcional. La investigación indica que la escuela en Galicia permanece ajena al estudiantado con medida administrativa de protección. Se puede concluir que no estamos ante una escuela inclusiva, ya que para referirse en estos términos tendríamos que hablar de una escuela que tenga en cuenta las necesidades de todo el alumnado (Miles y Singal 2010), dando respuesta a situaciones socialmente diversas y a expectativas variadas (Escudero y Martínez, 2011). La escuela en Galicia tiene pendiente adoptar una práctica sistemática proactiva en la facilitación de la inclusión escolar del alumnado en protección.

## Referencias

- Barnow, B. S., Buck, A., O'Brien, K., Pecora, P., Ellis, M. L. y Steiner, E. (2015). Effective services for improving education and employment outcomes for children and alumni of foster care service: Correlates and educational and employment outcomes. *Child & Family Social Work*, 20(2), 159-170. <https://doi.org/10.1111/cfs.12063>
- Bermello, S. (2020). Retrato da teledocencia forzada: Elevada desconexión, posta en valor da educación presencial e suspenso xeral da consellería. *Revista Galega de Educación*, 1, 24-27.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bond, S. (2018). Care-leaving in South Africa: An international and social justice perspective. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 34(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/21699763.2017.1413994>
- Cassarino-Perez, L., Córdova, V. E., Montserrat, C. y Sarriera, J. C. (2018). Transição entre o acolhimento e a vida adulta: Uma revisão sistemática sobre intervenções. *Trends in Psychology*, 26(3), 1665-1681. <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-19>
- Comasólvias, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10)
- Cuenca, M. E., Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-344. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16510>
- Dixon, J. (2007). Obstacles to participation in education, employment and training for young people leaving care. *Social Work and Social Sciences Review*, 13(2), 18-34. <https://doi.org/10.1921/19648>
- Dregan, A. y Gulliford, M. C. (2012). Foster care, residential care and public care placement patterns are associated with adult life trajectories: population based cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(9), 1517-1526. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0458-5>

- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. DM Editor.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/eduXXI.12855>
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: Una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre Educación*, 27, 193-211. <https://doi.org/10.15581/004.27.193-211>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario europeo de educación superior: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles: A educación social nos caminos do empoderamento*. Andavira.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y J. Jussila (Eds.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Forsman, H., Brännström, L., Vinnerljung, B. y Hjern, A. (2016). Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in foster care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child Abuse & Neglect*, 57, 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.06.006>
- Goyette, M. (2019). Social networks and social support in the transition to adulthood: A reaction on social integration processes. En V. R. Mann-Feder y M. Goyette (Eds.), *Leaving care and the transition to adulthood: International contributions to theory, research, and practice* (pp. 31-49). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190630485.003.0003>
- Hernández, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- IGAXES. (2018). *Memoria anual del año 2017*. No publicado.
- Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Jussila, J. (2016). Elements of good institutional child welfare according to young people. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y J. Jussila (Ed.), *Foster care, childhood and parenting in contemporary Europe* (pp. 84-94). Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Krinsky, M. (2010). A not so happy birthday: The foster youth transition from adolescence into adulthood. *Family Court Review*, 48, 250-254. <https://doi.org/10.1111>

- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 127-138.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Miles, S. y Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco (Dir.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). UNESCO/LLECE
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 31-44.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-53.
- Okpych, N. J. y Courtney, M. E. (2014). Does education pay for youth formerly in foster care? Comparison of employment outcomes with a national sample. *Children and Youth Services Review*, 43(43), 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.013>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E. y Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27.  
<https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Parrilla, A., Gallego, C. y Morriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Protheroe, N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89, 42-45.
- Save the Children. (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save de Children.
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2020). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Stewart, C. J., Kum, H. C., Barth, R. P. y Duncan, D. F. (2014). Former foster youth: Employment outcomes up to age 30. *Children and Youth Services Review*, 36, 220-229.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.024>

Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.

UNICEF. (2013). *Inequality matters. Report on the world social situation*. ONU.

Vinnerljung, B. y Hjern, A. (2011). Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1902-1910. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.05.016>

## **Breve CV de los autores**

### **Deibe Fernández-Simo**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo. Actualmente es docente en el Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa de la Universidad de Vigo. Su actividad investigadora se centra en adolescencia y juventud en dificultad social. En colaboración con los profesores Carrera Fernández y Cid Fernández hemos abordado diversas temáticas relacionadas con la infancia y adolescencia en situación de riesgo social, siendo las publicaciones más recientes el artículo *Déficits en la acción socioeducativa dirigida a adolescentes vulnerables latinoamericanos residentes en España* (*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2020) y el libro sobre *Adolescencias invisibles*, (Andavira: Santiago de Compostela, 2020). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6202-4452>. Email: [jesfernandez@uvigo.es](mailto:jesfernandez@uvigo.es)

### **Xosé Manuel Cid Fernández**

Profesor titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Vigo. Su actividad investigadora se centra en Historia de la Educación en Galicia durante el siglo XX, así como en ámbitos de intervención de la Pedagogía Social, siendo miembro fundador de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. En coautoría con la profesora carrera, ha participado de investigaciones y publicaciones sobre adolescencia, interculturalidad y pedagogía crítica y queer. En colaboración con el profesor Fernández Simo hemos abordado diversas temáticas relacionadas con la infancia y adolescencia en situación de riesgo social, siendo el más reciente el libro sobre *Adolescencias invisibles*, (Andavira: Santiago de Compostela, 2020). Es coordinador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidad de Vigo, desde su implantación en 2013, habiendo dirigido 15 tesis de temática histórica y pedagógico-social. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7470-1737>. Email: [xcid@uvigo.es](mailto:xcid@uvigo.es)

### **María Victoria Carrera-Fernández**

Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Vigo. Su actividad investigadora se centra en la adolescencia, el bullying/ciberbullying desde una perspectiva socioecológica, la heteronormatividad y la pedagogía intercultural, crítica y queer. Entre sus últimas publicaciones destacan "Me and Us Versus the Others": Troubling the Bullying Phenomenon (*Youth & Society*, 2019), Gender-bashing in Adolescents: Structural Relations with Heterosexual Matrix, Racism/Xenophobia and Attitudes toward Bullying (*Journal of School Health*, 2019), Patrolling the Boundaries of Gender: Beliefs, Attitudes and Behaviors Toward Trans and Gender Diverse People in

Portuguese Adolescents (International Journal of Sexual Health, 2020) y Déficit en la acción socioeducativa dirigida a adolescentes vulnerables latinoamericanos residentes en España (Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2020). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-3084>. Email: [mavicarrera@uvigo.es](mailto:mavicarrera@uvigo.es)



## Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña

### Educational Inequalities Derived from Covid-19 from a Feminist Perspective. Analysis of the Discourse of Madrid Education Professionals

Melani Penna Tosso \*  
Mercedes Sánchez Sáinz  
Cristina Mateos Casado

Universidad Complutense de Madrid, España

Se exponen y analizan los discursos de cinco profesionales de la educación, con formación en género y feminismo, en relación con las desigualdades educativas percibidas en el contexto urbano madrileño, ante la situación social y educativa generada por la Covid-19. Se realizó una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas en base a bloques de contenidos desde un análisis naturalista de los discursos, empleando la triangulación. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas buscando ideas compartidas desde una perspectiva feminista. Los resultados obtenidos permiten constatar la soledad de la labor docente durante estos meses de confinamiento, el abandono de la administración educativa, el aumento de un 30% en la dedicación horaria del trabajo, los problemas de salud física y salud mental entre las profesionales de la educación, la imposibilidad de continuar atendiendo las necesidades sociales y emocionales del alumnado ante la cantidad de contenidos curriculares a impartir y el olvido de la educación para la prevención de las violencias machistas. Las conclusiones principales vienen a constatar que el tiempo de trabajo ha tomado las casas, los espacios familiares y el tiempo libre y que se hace precisa una mayor coordinación y relaciones horizontales entre los equipos docentes aplicando políticas de cuidados. Será necesario poder atender emocionalmente al alumnado, así como realizar un cambio en el currículo para poder hacerlo compatible con los tiempos reales de la vida.

**Descriptor:** Covid-19; Educación; Desigualdades educativas; Género; Perspectiva feminista.

This paper exposes the educational inequalities perceived in the urban context of Madrid in the face of the social and educational situation resulting from Covid-19, by analyzing the discourses of five education professionals with training in gender studies and feminism. For the purpose of this qualitative study, we carried out interviews semi-structured around blocks of contents using a naturalistic discourse analysis approach and data triangulation. The interviews were later transcribed and analyzed from a feminist lens with the aim of identifying shared ideas between participants. The findings reveal the loneliness experienced by teachers during confinement, the impact of the abandonment of administrative work in educational institutions, a thirty percent hourly increase in the time spent working by education professionals, the physical and mental health issues faced by teachers due to the situation, the impossibility of continuing to meet the social and emotional needs of students in view of the amount of curricular content to be taught, and the lack of attention paid to gender-based violence prevention by educational institutions. The main conclusion drawn from this study is that working time has taken up homes, family spaces and free time and, as a result, there is an increasing need to implement improved coordination techniques, horizontal relationships between teaching teams, and care policies. It is necessary for teachers to be able to assist students emotionally, as well as to modify the curriculum in order to make it more compatible with people's life circumstances.

**Keywords:** Covid-19; Education; Educational inequalities; Gender; Feminist perspective.

---

\*Contacto: [melani.penna@edu.ucm.es](mailto:melani.penna@edu.ucm.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 24 de mayo 2020  
1ª Evaluación: 17 de junio 2020  
2ª Evaluación: 7 de julio 2020  
Aceptado: 20 de julio 2020

## **1. Introducción**

La crisis social y sanitaria derivada de la Covid-19 ha generado en el ámbito educativo una situación sin precedentes. En las últimas semanas se han publicado diferentes entrevistas, investigaciones y artículos de divulgación general sobre esta temática. Sin embargo, en la gran mayoría de estas publicaciones relacionadas con lo educativo, no se ha reflejado de manera específica la labor del profesorado centrado en la atención a las diversidades, los principales problemas a los que tienen que hacer frente, las prácticas educativas que están implementando, ni las propuestas de cambio que considerarían importantes implementar en un futuro, aspectos todos ellos de especial relevancia para orientar al conjunto de agentes educativos ante esta situación, tanto a corto como a largo plazo (Gómez Gerdel, 2020).

Es igualmente relevante destacar, que en estas publicaciones han sido escasas las voces de las profesionales de la educación frente a las de los profesionales de la educación, invisibilizando la perspectiva de género que, tanto en este como en otros abordajes de las situaciones relacionadas con las desigualdades educativas, cobra especial relevancia (Simón, 2010).

Por todo ello, con la doble intención de situar las voces de las docentes y de la atención a las diversidades como un referente importante a la hora de describir la actual emergencia educativa, se diseñó esta investigación. Sus objetivos pueden concretarse en los siguientes:

- Especificar las principales dificultades percibidas por las profesoras y los departamentos y equipos de orientación, en relación con la atención a las diversidades en la actual situación de pandemia generada por la Covid-19.
- Exponer las prácticas educativas implementadas por dichas profesionales para disminuir las desigualdades.
- Visibilizar desigualdades de género que se dan en el ámbito educativo, relacionadas con la situación de pandemia entre el alumnado, el profesorado y las familias, desde una perspectiva feminista.
- Analizar las propuestas de cambio que proponen estas profesionales de la educación, ante posibles repeticiones de situaciones de emergencia similares.

## **2. Revisión de la literatura**

En las bases de datos consultadas (ERIC, Compludoc, Dialnet, Teseo, ISOC, Google Scholar y Teacher Referente Center) apenas se encontraron publicaciones de investigaciones específicas que aborasen la repuesta educativa con una perspectiva feminista en la situación de pandemia. Por ello, la revisión de la literatura se centró en publicaciones relacionadas con la Covid-19 y la educación, ampliándose la búsqueda con artículos de opinión, noticias e informes.

Pasamos a resumir la revisión de la literatura dividida en los siguientes apartados: políticas educativas frente a la Covid-19, desigualdades educativas ante la Covid-19 y perspectivas de futuro desde la pandemia por Covid-19.

### ***2.1. Covid-19 y políticas educativas***

Tal y como afirma Naomi Klein (Moreno, 2020) la pandemia de la Covid-19 parece haber llegado en un momento en el que la población desconfía de los dirigentes políticos y de sus capacidades para gestionar. El estado de crisis permanente en el que estamos desde hace años y que ha justificado durante este tiempo los recortes sociales, ahonda en el cansancio de la población y la desconfianza hacia la clase política (Santos, 2020).

Existen precedentes de políticas educativas desarrolladas en anteriores situaciones de pandemia como las derivadas del cierre de escuelas y centros educativos por la conocida como Gripe A (Cervantes y Gutiérrez, 2020) o las desarrolladas en relación con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (Cejudo y Corchuelo, 2019).

Aunque las políticas estatales educativas ante la pandemia de la Covid-19 podrían parecer homogéneas, lo cierto es que en una comparativa de diferentes países, se aprecian importantes diferencias en cuanto al cierre de los centros educativos, el mantenimiento de la docencia online, la creación de comisiones de planificación educativa, el ajuste del calendario escolar y posposición de evaluaciones, los protocolos de seguridad, el tipo de reapertura y las actividades deportivas y los programas de apoyo individualizados (Zubillaga y Gortazar, 2020). Pese a estas diferencias, se puede afirmar que, a rasgos generales ante la pandemia actual, la mayoría de las políticas estatales han apostado, no sin polémica, por cerrar todos los centros educativos y continuar el curso mediante la docencia online (Almazán, 2020). Los sistemas de enseñanza parecen haberse adaptado rápidamente a estas circunstancias de cierre de centros (De Alonso, 2020; Rodríguez Morales, 2020) pese a no estar preparados para ello (Gárate, 2020) mediante una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020).

Dentro de cada país, las políticas educativas que se están implementando frente a la pandemia son homogéneas, ignorando las desigualdades entre el estudiantado. Igualmente, las decisiones en materia educativa que se han ido adoptando desde las administraciones, se han hecho sin consultar al conjunto de agentes implicados, es decir, sin tener en cuenta los contextos educativos concretos en los que pretenden ser aplicadas con éxito (Rodríguez Morales, 2020; Gárate, 2020).

En un intento de sintetizar, Zubillaga y Gortazar (2020) destacan las siguientes medidas generales destinadas a atender la actual situación en el sistema educativo: ajuste curricular, reformulación curricular, evaluación global final, evaluación final diagnóstica, limitar la repetición de curso al máximo y planificar el seguimiento del alumnado con dificultades, desarrollo de programas específicos como las escuelas de verano, programas de refuerzo, planes específicos contra el abandono y el fracaso escolar, ajustes del calendario, provisión de recursos y establecimiento de medidas sanitarias preventivas y anticipatorias.

### ***2.2. Covid-19 y desigualdades educativas***

Tal y como afirma Boaventura De Sousa Santos (2020), las asimetrías se vuelven más visibles ante la pandemia. A nivel educativo se prevé, ante la actual situación, una disminución de la equidad (Peñate, 2020), un aumento de las desigualdades (Gómez Gerdel, 2020), un aumento del abandono escolar –que en algunos países como España ya era elevado (De Alonso, 2020)– y problemas económicos en las familias, especialmente en las familias pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social (Juárez, De Oña y Molina, 2020).

Se denuncia la falta de apoyo al profesorado por parte de las administraciones, la falta de coordinación y la tendencia a culpabilizar al profesorado (Gárate, 2020). Igualmente se señala el riesgo de la burocratización de la labor docente (Almazán, 2020), frente al papel esencial que deberían tener en estas circunstancias el trabajo en equipo y la coordinación (Muñoz y Lluch, 2020), así como el trabajo de los departamentos y equipos de orientación (Gómez Gerdel, 2020).

La comunidad educativa no estaba preparada para asumir las labores de docencia en la distancia, tal y como han sido planteadas a partir de la situación de confinamiento (Peñate, 2020). Además, lejos de facilitar la labor educativa, la gran cantidad y variedad de recursos disponibles la ha dificultado, tanto al profesorado, como al alumnado y las familias, que no han sabido seleccionar ni organizar estos recursos (Zubillaga y Gortazar, 2020).

La continuidad de las clases mediante la docencia online está generando desigualdades. En este sentido se calcula que más de ochocientos millones de menores no tienen acceso a un ordenador desde sus casas. Esta situación afecta de manera desigual a los diferentes países (Gascón, 2020), y dentro de los diferentes países hay diferencias en función del entorno (Zhong, 2020). En el estado español, UNICEF calcula que más de cien mil hogares no tienen acceso a internet (Gascón, 2020).

Igualmente se han constatado diferencias entre los centros educativos en su capacidad para adaptarse a la docencia a distancia. Estas diferencias están relacionadas con múltiples factores, como el hecho de contar con una plataforma online eficaz de apoyo a la enseñanza. En este sentido, en investigaciones anteriores (INE, 2019) se constata que menos de la mitad de los equipos directivos de los centros públicos del territorio español considera que su centro contaba con este recurso.

Las desigualdades entre el alumnado también han aumentado. El estudiantado con escasos recursos de zonas urbanas presenta graves dificultades para mantener las clases a distancia, sin las herramientas necesarias y teniendo un mayor riesgo de contagio (Rodríguez Morales, 2020). La inseguridad laboral de las familias se ha agudizado durante esta pandemia y se prevé que aumentará, afectando al alumnado en su rendimiento (Ruiz-Valenzuela, 2020), aunque en este punto se requiere un análisis interseccional y pormenorizado de las diferentes situaciones (De Sousa Santos, 2020).

Junto a estas dificultades ha aumentado la carga de tareas que tiene que realizar el estudiantado en casa (Corres-Medrano y Santamaria-Goicuria, 2020) sin modificar los contenidos a enseñar. Este aumento en la carga de tareas puede estar generando, especialmente en el alumnado con dificultades de aprendizaje, un estado emocional negativo (Ceballos y Sevilla, 2020).

Aunque es poco lo que se sabe del alumnado que no se está conectando a la docencia online (Rodríguez Morales, 2020), sí se puede afirmar que la dificultad para continuar este modelo educativo a distancia es mayor en el alumnado de las primeras etapas educativas, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, la dificultad para seguir la enseñanza online afecta al 30% del alumnado de Educación Primaria, frente al 22% del alumnado de Educación Secundaria y el 10% del alumnado de Bachillerato (Comunidad de Madrid, 2020).

Zubillaga y Gortazar (2020) tratan de predecir la pérdida en el aprendizaje que supondrá este cierre de las escuelas, adaptando los resultados de la investigación de Copper, Borman y Fairchild (2010) sobre el impacto del verano en el aprendizaje. Si esta comparación fuera

correcta, se calcula que el alumnado con nivel adquisitivo medio y alto perderá un 20% del aprendizaje, mientras que el alumnado de nivel adquisitivo bajo, desaprenderá un 50% de los contenidos abordados durante la parte del curso presencial.

En relación con las desigualdades educativas, igualmente se debe tener en cuenta que la violencia machista se ha intensificado con el confinamiento (Gil, 2020), afectando gravemente a las dinámicas familiares y educativas. Según el Informe La perspectiva de género, esencial en la respuesta a la Covid-19 (Ministerio de Igualdad, 2020), el confinamiento ha supuesto un aumento del riesgo de violencia de género, registrándose un incremento del 60% en las peticiones de asistencia a víctimas de violencia de género, en relación con el mismo periodo del año anterior. Insiste el Informe en que ignorar el impacto de género en la situación causada por el coronavirus, tendría consecuencias económicas y sociales que agravarían la desigualdad.

### ***2.3. Covid-19 y perspectivas educativas de futuro***

La actual situación desencadenada por la Covid-19 puede transformarse en el ámbito de la enseñanza en una oportunidad educativa (Cervantes y Gutiérrez, 2020; De Alonso, 2020; Gómez Gerdel, 2020) para estudiantes, docentes y familias, si se sabe aprovechar el momento para recuperar tiempo propio y realizar un aprendizaje más centrado en el entorno cercano que posibilite frenar las desigualdades de género (Díez-Gutiérrez, 2020), aumentando el tiempo para reflexionar sobre el impacto que la digitalización va a tener sobre la labor docente (Almazán, 2020).

Los centros educativos van a necesitar recursos para compensar las pérdidas que la situación actual ha generado en la enseñanza (Burgess y Sievertsen, 2020). Sobre el tipo de recursos y apoyos concretos que se van a requerir, existen discrepancias relacionadas con divergencias profundas respecto a diferentes propuestas políticas (Fernández Amador, 2020) y educativas que subyacen a estas iniciativas. Algunas investigaciones plantean que la desigualdad educativa generada por esta crisis puede ser compensada si se implementan las medidas apropiadas, tales como apostar por la educación pública, la inversión educativa y la reducción de las ratios (Díez-Gutiérrez, 2020).

Ante esta situación es importante ser capaces de imaginar otras realidades a las que queramos regresar (Berardi, 2020; Gil, 2020; Preciado, 2020), desarrollando una “imaginación preventiva” (Santos, 2020) y cuestionando la intensificación actual del trabajo escolar que puede aumentar las presiones y el estrés, aspectos contraproducentes para cualquier proceso de aprendizaje en profundidad, tanto para el profesorado, como para el alumnado y las familias (Díez-Gutiérrez, 2020).

Cuando las crisis se vuelven algo permanente, pueden utilizarse, como ha ocurrido con las crisis económicas desde el año 2008, para justificar cualquier tipo de medida que se adopte (De Sousa Santos, 2020). Para que esto no ocurra, desde postulados feministas, se plantea la necesidad de que esta crisis social, sanitaria y educativa coloque en el centro del debate las ideas feministas (Díez-Gutiérrez, 2020; Gil, 2020), los cuidados y el papel de las mujeres (Bassets, 2020), el eco-feminismo y un papel activo de la ciudadanía, planteando preguntas y opiniones, compartiendo y debatiendo ideas (Fernández Savater, 2020). Si como modelo social y educativo, el capitalismo no tiene futuro, resulta pertinente preguntarse qué nuevo modelo social y educativo pretendemos (Santos, 2020).

### 3. Método

La situación de estado de alarma en la que se desarrolló la investigación restringió sus posibilidades metodológicas. La metodología empleada fue cualitativa y explicativa. Se centró en analizar en profundidad las ideas y opiniones de una muestra reducida de profesionales de la educación mediante el análisis crítico de sus discursos (García Medina et al., 2020).

Tras una primera categorización, desde una perspectiva de investigación feminista (Anzaldúa, 2004), se pusieron en diálogo, y no en confrontación, las ideas planteadas por las diferentes profesionales, tratando de tejer un discurso común (Sandoval, 2004), que se expone en el siguiente apartado, como resultado de la investigación.

Frente al sonambulismo tecnológico (Almazán, 2020) y la proliferación de estudios cuantitativos que buscan recoger la opinión general de una muestra amplia de la población, esta investigación buscó visibilizar las voces críticas de las docentes con perspectiva feminista, analizando sus discursos sobre la atención a las desigualdades, buscando ampliar un debate, el del futuro de la educación en el siglo XXI ante la pandemia de la Covid-19, que parece estar anclado en posiciones dicotómicas (Gárate, 2020).

#### *Plan de muestreo*

Se optó por un muestreo no probabilístico intencional mediante estudios de caso representativos. La población objeto de estudio fueron mujeres: docentes, orientadoras, educadoras sociales y personal técnico de servicios a la comunidad, que estaban trabajando en las etapas de educación obligatoria en centros públicos de la Comunidad de Madrid y que tenían formación en género y feminismo.

La muestra final estuvo constituida por un caso representativo de cada uno de los sectores vinculados de manera relevante con la atención a las diversidades. En total fueron cinco profesionales de la educación ( $N = 5$ ) con los siguientes perfiles:

- Una orientadora escolar perteneciente a un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Una personal técnica de Servicios a la Comunidad.
- Una educadora social.
- Una tutora del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.
- Una profesora de Educación en Valores.

La muestra global estuvo constituida por mujeres con edades comprendidas entre los 35 y los 50 años y una experiencia laboral que oscilaba entre los 5 y los 20 años de trabajo en el ámbito educativo en centros educativos públicos y/o asociaciones. Todas ellas tenían formación de posgrado en género. Cuatro de las cinco personas entrevistadas eran activistas y formaban parte de grupos feministas de trabajo en torno a lo educativo.

#### *Instrumento utilizado*

Se pretendía recoger y analizar el pensamiento crítico de estas profesionales, por lo que se consideró pertinente el uso de una entrevista semiestructurada, elaborada *ad-hoc*.

Se incluyeron preguntas en relación a los datos sociodemográficos, así como cuestiones relativas a los siguientes bloques temáticos, considerados de interés en función de los objetivos de la investigación y la revisión de la literatura.

- Situación personal, familiar y de salud de la profesional: salud mental y física de la docente, situación de salud de familiares, responsabilidades y cuidados.
- Situación laboral: espacio de trabajo, horas de dedicación, funciones que está desempeñando, perfil del estudiantado a su cargo.
- Labor docente: objetivos, apoyos, recursos, buenas prácticas
- Género y confinamiento: género y desempeño del alumnado y del profesorado, brecha de género y pandemia.
- Aprendizajes para futuras situaciones similares: aprendizajes y cambios.

#### *Procedimiento*

Las entrevistas fueron realizadas por video-llamada en un horario convenido con la docente. Fueron grabadas y posteriormente transcritas. Tuvieron una duración media de 53 minutos. Al inicio de cada entrevista se grabó el acuerdo de consentimiento informado.

#### *Análisis de datos*

Los datos fueron analizados a partir de los bloques de contenidos sobre los que se recogió información. En los siguientes apartados donde se redactan los resultados, se han incluido algunos de los fragmentos más representativos de las entrevistas, en los que hubo más consenso. Cada uno de los fragmentos, se encuentran identificados con las iniciales mayúsculas del perfil profesional de la docente.

## **4. Resultados**

Los resultados se exponen siguiendo los bloques de contenido de las entrevistas.

### ***4.1. Situación personal, familiar y de salud***

Todas las docentes entrevistadas, la primera pregunta que hacen cuando escuchan si se encuentran bien de salud es “¿física o mental?”, haciendo distinción entre ambas y concluyendo que físicamente bien pero no mentalmente. Coincidiendo en general con que se encuentran bien físicamente, el malestar psicológico y emocional se hace evidente y se instala inmediatamente en el discurso con expresiones como: “me cuesta estar bien”, “dispersa”, “con poca capacidad de concentración”, con “problemas para dormir”, “revuelta”, “agotada”.

La mayoría de las profesionales entrevistadas no tienen familiares a su cargo con necesidades especiales de atención o cuidado. De las profesionales entrevistadas, una de ellas tiene hijos menores y madre y padre en situación de vulnerabilidad, lo que ha supuesto una doble responsabilidad, y otra, manifiesta haber tenido que desplazarse a la vivienda familiar a cuidar de sus familiares mayores.

### ***4.2. Situación laboral***

Las profesionales entrevistadas ocupan los puestos especificados anteriormente. Todas ellas, excepto una, tienen contratos como funcionarias, en plazas con destinos temporales o definitivos. Las peores condiciones y el mayor grado de inestabilidad laboral lo registra

la educadora social, vinculada a un programa de apoyo psicosocial y educativo en dos IES del centro de Madrid.

Todas las profesionales entrevistadas se encuentran trabajando de manera activa y la situación de confinamiento ha supuesto un aumento de sus jornadas laborales, con un incremento semanal de la dedicación que oscila entre las 9 y las 15 horas.

La modalidad de teletrabajo por la situación de confinamiento les ha impuesto la obligación de estar híper conectadas, debido a la integración y adaptación al sistema de las primeras semanas, a la falta de coordinación en los centros educativos y a la presión de estar siempre dispuestas a resolver dudas del alumnado con necesidades especiales y de familias en situación de vulnerabilidad (que han empeorado su situación con el estado de alarma). Un claro ejemplo de esto es como la utilización del teléfono personal para las llamadas al alumnado permite tener acceso a entrar en contacto con el profesorado a cualquier hora:

*Si recibo algún mensaje de algún chaval o alguna chavala fuera del horario de trabajo pues lo voy a contestar (...) el viernes por la noche tuve que hablar con un chaval porque había tenido en casa una historia tremenda entonces estuve todo el fin de semana hablando con él (...). Te escriben a las siete y media de la tarde preguntándote si les echas una mano con las tareas y lo haces. (ES)*

Los lugares de trabajo son valorados por las entrevistadas como poco cómodos, inapropiados, insanos, ya que consideran que el espacio de trabajo se confunde con el espacio de la vivienda y de la habitación en casas pequeñas, con la obligación de conciliar y compartir el mismo espacio con otras personas. El mobiliario resulta inadecuado para jornadas de trabajo muy largas, lo que está provocando problemas físicos, principalmente en piernas y espalda, que no son nombrados como tales en respuesta a la primera pregunta.

*Todas las profesionales entrevistadas trabajan con sus propios recursos tecnológicos. La institución para la que trabajan en ningún momento se ha puesto en contacto con ellas para valorar las dificultades del teletrabajo desde sus hogares: "el otro día la directora me preguntaba, después de casi dos meses, ¿oye, tú tienes tarifa ilimitada de minutos?" (PTSC)*

Trabajan con un volumen de alumnado que oscila entre los 21 y 207 estudiantes, algunos de ellos con necesidades educativas especiales (NEE). Un gran número tiene problemas sociales y económicos, nivel cultural y rentas bajas, no tienen recursos tecnológicos para poder conectarse, ni tampoco las habilidades necesarias o el interés y la importancia al estudio que requiere. Por otro lado, opinan que el alumnado de clase media, por lo general, no tiene dificultades de conectividad y tienen tecnología a su disposición para poder acceder al estudio online. Existe una importante brecha digital, con familias que no tienen acceso a dispositivos tecnológicos o de conexión, para los que se han adherido a proyectos propios de cada IES, de la Comunidad de Madrid o incluso de Cruz Roja u otras instituciones, para que accedieran a una Tablet o a conexión a Internet, ayudas que han sido escasas y han llegado tardíamente.

El confinamiento educativo ha venido a complicar la situación de una parte del alumnado que, ya en la educación presencial, era potencialmente absentista o resultaba difícil de motivar:

*Hay otra parte del alumnado que ya estaba desconectado en las clases presenciales (...) estaba perdido académicamente hablando y que el contacto presencial permitía poderlos enganchar y poderlos animar (...). Más o menos el 15% de mis estudiantes está en esta situación. Este desinterés no viene de la nada, viene muchas veces de un*



*contexto familiar que no les motiva para nada a estudiar y si ahora están todo el día en casa...* (VAL)

*Los alumnos que ya eran absentistas desaparecen (...). Están totalmente desvinculados de lo académico. Yo solo llamo para saber cómo están, pero tareas no hacen. Los profes dicen que no ha hecho nada en todo el año y no quieren gastar la energía con ellos. Entonces solo quedo yo llamando.* (PTSC)

La distancia y la dificultad de conexión de parte del alumnado han dificultado mucho, sobre todo las primeras semanas, el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayor parte del alumnado que ha tenido dificultades con la conexión y con seguir el ritmo del curso en situación de confinamiento, es alumnado con NEE:

*Pues no he podido contactar, en porcentaje, fácil con un 10% de la clase. Les he escrito por correo electrónico, he llamado a los teléfonos de contacto que tenemos y he intentado hablar con las tutoras y ha habido varios casos en los que no ha habido forma de contactar de ninguna manera y ha habido otros en los que, cuando hemos contactado, se nos ha dicho que la situación era muy complicada por un motivo u otro y que la conexión iba a ser claramente intermitente o ausente.* (PMAR)

Con las familias también se han presentado serios problemas de comunicación. Tras mucho insistir, se ha logrado establecer contacto con la gran mayoría. En algunos casos se ha planteado por el nivel de desconexión de las familias “que vaya el agente tutor o la agente tutora a casa porque hay familias que no se sabe nada de ellas” (OE).

#### **4.3. Labor docente**

La labor docente ha tenido dos periodos diferenciados, uno que va desde el decreto de estado de alarma hasta las vacaciones de semana santa y otro posterior con la estabilización del estado de alarma y la desescalada.

El primer periodo, de manera general, ha estado marcado por problemas relacionados con la falta de coordinación institucional, la soledad de las profesionales, las dificultades de organización laboral, unidas a las necesidades de organización doméstica y familiar, y los problemas tecnológicos:

*Me he visto teniendo que reorganizar la máquina estando sola, porque para mí uno de los problemas fundamentales de esta situación es la soledad. Era una especie de tsunami. Era cambiar todo sabiendo que había mucha gente que te está esperando. En mi centro no ha habido ninguna coordinación era “vete a tu casa, no sabemos lo que va a pasar y apáñatelas como puedas”. Después de tantos años en esto me he visto muy poco provista de herramientas, desprotegida y sola.* (VAL)

Los objetivos que se planteaban, más que educativos, fueron emocionales. Entraron en contacto directo con el alumnado vía telefónica, especialmente con aquel con NEE, para saber si se encontraban bien, cuál era su estado de salud y el de su entorno, cómo estaba la relación con sus familias, y si disponían de la conexión y la tecnología precisas. Las primeras semanas, se podrían resumir con un “hola, estoy aquí, no me he ido” (ES), concentrando al máximo el propósito educativo en la presencia cotidiana en modo virtual:

*El principal objetivo que me he marcado desde el principio como tutora era tener, al menos semanalmente, el contacto con mis alumnos vía telefónica para saber si se encontraban bien, cuál era su estado de salud, si tenían alguna necesidad... más allá de lo académico, para poder tratar de ayudar.* (PMAR)

Quería que mi alumnado se sintiera cerca, supiera que podía confiar en mí y todo esto como una responsabilidad y un servicio público (VAL).

Se ha prestado especial atención en esta fase al acompañamiento al alumnado y a sus familias, generando material divulgativo para las familias:

*Hemos ido facilitando material que nos solicitaba los centros, como material de refuerzo para los niños y las niñas, adaptado a las características de nuestras familias, que no les podemos mandar un material cualquiera, muy técnico o muy poco accesible. (OE)*

Otro de los objetivos iniciales fue capacitar al alumnado para poder enfrentarse a la enseñanza online:

*Al principio, los problemas fundamentales a los que te enfrentas es cómo hacerle llegar a todo un alumnado (...) que tenían un usuario y una contraseña para entrar en el aula virtual y cómo explicarles, desde la distancia, y teniendo en cuenta muchas veces las situaciones de dificultad de conexión desde sus hogares y de falta de dispositivos. Esto para quienes contestaban al teléfono y a los que les podías hacer llegar esta información de la plataforma que ibas a utilizar, pero había muchos que no teníamos sus direcciones de correo electrónico, y si las teníamos no contestaban a ellos o no sabían utilizar la información que les mandábamos, entonces esto supuso en las primeras semanas muchas horas de llamadas de teléfono. (PMAR)*

Los objetivos de la segunda fase se han centrado más en lo académico. Se comenzaron a recibir instrucciones más precisas y las entrevistadas reconocen una readaptación de objetivos. En esta fase se detectó que el alumnado tenía muchas dificultades “no solo para entender la tarea que se les asignaba sino para organizar todas las tareas que se les mandaban desde diferentes asignaturas” (PMAR). La sobrecarga en las tareas ha sido una percepción generalizada:

*Ahora estamos en cómo afrontamos los deberes, los talleres de técnicas de estudio que ahora han cambiado por la tecnología y por no tener a la profesora al lado (...). Otra dificultad que he encontrado es que muchos de ellos no tenían los libros (...). Ahora la demanda ha crecido mucho en torno a los deberes. Ha habido mucha historia con lo de la evaluación, esto les ha generado mucha ansiedad. (ES)*

El espacio educativo formal ha entrado en relación directa con el espacio familiar y esto ha permitido analizar más de cerca las demandas familiares y reorganizar los objetivos planteados inicialmente. Se evidencia, de manera mucho más clara, falta de apoyos familiares, debilidades y brechas compartidas entre el sistema educativo y el familiar, pero, por otro lado, se identifican beneficios relacionados con el aumento del tiempo familiar:

*Muy poco apoyo en casa, entonces esta labor de organizar las tareas de nueve asignaturas diferentes y poder llevarlas al día, muchos de ellos tenían muchas tareas retrasadas, entonces ahí cambia el objetivo. No cambia tanto el que el objetivo sea tratar de acompañarles para que puedan sacar adelante las máximas asignaturas, sino que cambia la forma. (PMAR)*

*No tienen espacio, no tienen intimidad, entonces a la hora de hablar es difícil. Hay menores que la comunicación solo va por el WhatsApp. Estoy haciendo video llamadas con cuatro y tengo 21, muchas de ellas no quieren porque no tienen intimidad, no tienen espacio, no tienen ordenador. (ES)*

*Algunas alumnas y alumnos que tenían una situación muy difícil y he visto que, el hecho de estar confinados y estar con sus familias, les ha permitido despuntar, que han encontrado un apoyo y un afecto que les han podido proporcionar porque nadie podía salir de casa y tenían disponible ese tiempo que antes laboralmente no tenían, esto creo es una cosa que se ha ganado en algunos casos, en otros casos ha sido, al contrario. (PMAR)*

Reconocen que los objetivos señalados en un principio se fueron modificando con el paso de los días y la realidad, dejando a un lado proyectos y priorizando las necesidades del día a

día y los seguimientos educativos y afectivos que permitían reforzar el vínculo y compromiso educativo:

*Al principio hice un curso de cómo crear un blog, pero no está sirviendo de mucho. Hice un curso, lo cree, pero ahora está apartado porque vas dando respuestas más concretas y específicas para cada familia. (ES)*

*Al principio me organicé las tareas que iba a hacer en las dos primeras semanas, organicé un proyecto de habilidades sociales, también pensé un programa con los alumnos mediadores. Hice seguimiento y pensé actividades para los alumnos absentistas. Para ver cómo se podían reincorporar a la vuelta. También el seguimiento de alumnos que yo sé que tienen problemas en casa. Ahora me paso las semanas llamando para hacer seguimiento. El proyecto de habilidades sociales y lo de los delegados de convivencia lo he dejado a un lado y priorizo las necesidades del día a día, y para que no se desvinculen. (PTSC)*

Entre los problemas generales señalados, se encuentran la descoordinación por parte de las autoridades de la Consejería de Educación de Madrid, unido a una filosofía institucional de seguir funcionando en una normalidad aparente e impuesta. Se mantuvieron los objetivos marcados, a pesar de que el nuevo contexto no estaba dando respuesta a una educación en situación de emergencia, pero sí a la justificación del trabajo docente remunerado y a la burocracia administrativa.

*Parecía que todo el mundo teníamos que estar como trabajando “normal” cuando no era una situación normal. (OE)*

*Hay muy poca coordinación como equipos docentes y las labores están atomizadas, cada profesor utiliza una plataforma diferente. (PMAR)*

De igual manera la coordinación departamental ha sido compleja “no siempre la gente está dispuesta o no entienden el trabajo coordinado de la misma manera” (VAL). Manifiestas que buena parte del tiempo, ha tenido que ser dedicada a generar una cultura de equipo que no existía.

*Tanto jefatura como dirección, cuando he tenido alguna consulta directa y clara que hacer y plantear me han respondido y me consta que están trabajando muchísimo (...) y lo mismo con mi jefatura de departamento. Pero creo que las labores de coordinación de estos órganos han brillado por su ausencia, yo las he echado mucho de menos, he echado de menos una actitud más proactiva, que fueran estos órganos de coordinación quienes coordinaran, propusieran actividades de coordinación, no solo respondieran a dudas, sino que hubieran planteado determinados espacios para intercambiar y salir de esta lógica atomizada. (PMAR)*

En cuanto a los apoyos, de manera general, se han sentido bastantes solas, con poco apoyo por parte del equipo directivo o de la Administración para afrontar la emergencia educativa.

*De la administración no ha habido ningún tipo de apoyo y sigue sin haberlo, nos dan instrucciones contradictorias (...) nada de apoyo. (OE)*

*Simplemente nos mandan órdenes, nos mandan instrucciones que debemos de responder, la mayoría de ellas son burocráticas y, en este sentido, me he sentido maltratada por la propia administración y por el equipo directivo que responde a las órdenes de la administración. (...) Entonces me he sentido como una especie de monigote a disposición de una administración que no se preocupa por lo humano y, por otro lado, teniendo claro que, independientemente de esto, por encima de todo está mi alumnado, por lo que estoy intentando que puedan acabar el curso, seguir educando, aunque sea online. Entonces en lo personal con el alumnado estoy ahí, pero con la administración estoy muy desconcertada y frustrada. (VAL)*

Todas las profesionales coinciden en que han tenido escasos apoyos institucionales y que el único apoyo reconocido y continuado ha sido el de sus redes personales y el trabajo en equipo. Las redes profesionales también han sido un gran sostén. Hay unanimidad en considerar que lo que ha funcionado son las relaciones humanas y de equipo por encima de todo. El apoyo mutuo, la flexibilidad, la adaptación:

*Mi coordinadora y mis compañeras. El poder compartir casi a diario por WhatsApp y las reuniones semanales. (ES)*

*Sí que hemos intentado trabajar el equipo y eso ha estado bien y ha demostrado que, donde ya había tradición de trabajo en equipo y de hacer cosas en colectivo, sí hemos sido una red las unas para las otras. Y donde no había tradición de trabajo en equipo pues ha generado mucho malestar. (OE)*

En cuanto a los recursos, una dificultad ha sido manejar los problemas técnicos, sociales y económicos, al mismo tiempo que la motivación. Algunos de los estudiantes ya se encontraban desmotivados en condiciones habituales y el contacto físico era fundamental para mantener el ánimo. En el caso de este alumnado, señalan que ha sido fundamental las llamadas uno a uno para conseguir una respuesta activa.

En cuanto a los medios de comunicación, ha funcionado, más que el uso del correo electrónico, llamar a través del móvil o del WhatsApp. Las vídeo llamadas individuales y grupales se han revelado efectivas. Las herramientas facilitadas por la Comunidad de Madrid como el aula virtual también han funcionado.

*Al principio guardaba la distancia personal pero luego te vas adaptando a las necesidades de las familias. (ES)*

*Al principio trabajaba con grupos grandes y no funcionaba. Ahora trabajo por parejas. Me he tenido que instalar WhatsApp y empezar a usarlo porque los menores usan mucho este recurso más que otros. (ES)*

*Me ha costado mucho no ver al alumnado, no tenerles enfrente. La herramienta para corregir de classroom no me ha funcionado. Videos no he usado, me costaba mucho. La plataforma de clases en directo online no la uso porque mis estudiantes no pueden acceder al ordenador en el mismo horario. En general hay que mandar cosas breves. (VAL)*

Ha sido necesario usar diferentes formatos para no aburrir al alumnado (lecturas, imágenes, audios, noticias actuales...). Ponerse en contacto de manera personal ha sido fundamental ya que las redes de grupo no han dado respuesta a la situación y en ocasiones han generado conflictos y discusiones internas difíciles de manejar por el profesorado.

*Han funcionado las tutorías, las video conferencias y las llamadas personales, el estar ahí, y esto es lo más parecido a la docencia presencial, porque les estás viendo y te están viendo y estás charlando de tú a tú. Este es el recurso con el que me siento que realmente sé cómo están, saben cómo estoy y sé lo que tienen que hacer, si tienen dificultades pues solucionas en el momento. (PMAR)*

También enfatizan la importancia de la coordinación permanente y señalan como fundamental permitir que el alumnado exprese lo que siente y lo que está viviendo.

No destaca de manera general la identificación de buenas prácticas. Sí, algunas cuestiones de la organización como “el trabajo horizontal con los equipos de apoyo de los coles, sin protagonistas en los procesos y todo basado en la colaboración y el apoyo mutuo” (OE). Y de manera concreta algunas herramientas como “las guías de recursos accesibles a través de la web de los IES” (PTSC), o realizar actividades para “poder hablar cómo se sienten con lo que está pasando” (VAL).

En un futuro prevén problemas relacionados con la accesibilidad a las familias, realizar los trámites burocráticos y con “un aluvión de reclamaciones de estudiantes que ya iban mal en el curso en los dos primeros trimestres” (VAL). Proyectan que va a ser un inicio de curso complicado y consideran que habrá estudiantes afectados profundamente por las consecuencias sociales de la Covid-19 y que no van a tener atención específica. Apuntan con preocupación a que se debería estar reorganizando el trabajo y tomando decisiones “y eso va a condicionar la atención a la diversidad el año que viene” (OE).

#### **4.4. Educación, género y confinamiento**

De manera generalizada, consideran que las cuestiones de género en el ámbito educativo para la administración, el equipo directivo o los departamentos ya eran bastante poco tenidas en cuenta e incluso, irrelevantes, cuestión que ha empeorado:

*El análisis desde una perspectiva de género ha sido borrado. (OE)*

*No ha habido ningún tipo de atención ni hay nada. (...). Desatención a las cuestiones de género en general (...). No son una prioridad ni algo que se plantee (...) las cuestiones de género son irrelevantes. (VAL)*

Alguna de las profesionales manifiesta que, en lo primero que pensó, fue en las alumnas que tienen situaciones de violencia intrafamiliar y en el posible agravamiento de su situación. En sus análisis de género como profesionales, sobre el impacto de la crisis sanitaria y social en el alumnado, destacan que las alumnas, de manera general, han seguido manteniendo un buen rendimiento a pesar de estar expuestas y presentar mayores problemáticas socio familiares, una mayor presión y responsabilidad en los cuidados y menor acceso a la tecnología:

*Yo he notado que chicas que entregan tareas con retraso porque tienen que hacer más tareas en casa además de sus tareas del instituto. (VAL)*

*Tengo cuatro chavalas que cada vez que hablo con ellas están con los hermanos pequeños, son ellas las que cuidan. Y luego tengo bastantes familias monoparentales o separadas y ahí sí que el peso lo tienen las mamás. (ES)*

*Tengo una alumna que solo entrega las tareas cuando está con la madre, lo que hace pensar que cuando vive con el padre se encarga ella de las labores de cuidado. (PMAR)*

*En el tema de cuidados, del acceso a los dispositivos móviles, de ejercicio de poder para usar el ordenador “quien usa el ordenador”, eso se está reproduciendo en las casas sin duda. (OE)*

Por otro lado, se ha manifestado una alarmante desconexión académica de algunos chicos por ocupar buena parte del tiempo en los juegos online.

*También hay problemas de adicciones a los juegos. Y esto genera una desorganización de horarios, que se levantan a las tres de la tarde y se pasan toda la noche jugando a la Play o a juegos online. Lo de la Play es clave, los que juegan a la Play son los chicos, se tiran horas. Y he visto en algunos chicos, hablar con ellos y solamente remitirse al juego que están jugando de la Play. (ES)*

En cuanto a la diversidad y las relaciones de género en la comunicación y gestión de los grupos, se pueden analizar amplias diferencias basadas en la discriminación de género, los diferentes roles asignados, el machismo y la violencia internalizada.

*El chico que ha fallecido su abuela no ha querido compartir nada, no ha querido hablar de nada y ellas han tenido una demanda mucho más profunda y de unión, entre ellas si han querido hacer video-llamadas, vernos. Y eso lo veo como una fortaleza de las chicas. (ES)*

*Como usan el chat ellos y ellas no tiene nada que ver. Ellos mandan videos violentos y ellas son las que tienen que poner el freno, de “oye, este grupo no está para esto, este es un grupo para cuidarnos”. Una chica de uno de los grupos se ha salido porque compartían todo el tiempo videos de play.* (ES)

Se muestra especial preocupación y se señala como un problema grave el alumnado con situaciones de violencia intrafamiliar y de situaciones de acoso por el uso masivo de las redes. La situación de confinamiento complica en gran medida, según las profesionales, la detección y la intervención en estos casos.

*Estas situaciones muchas veces cuando las detectas es por el contacto personal, porque hay un momento de intimidad con el alumnado, con una determinada chavala, en un pasillo, al terminar la clase... le ves una cara y entonces le pides que se quede, le preguntas... todo esto desde una pantalla, no lo haces, no lo identificas, no sabes si está pasando. Hay muchas veces que esta detección tiene que ver con rasgos súper sutiles (o no tanto, a veces son físicos) que identificas en la presencia y los estás viendo, pero no los ves a través de estos medios digitales. Esto es fundamental.* (PMAR)

Consideran que, frente a algunas familias y hogares, el espacio educativo se presenta para parte del alumnado como el único espacio de equidad.

*Hay para niñas que el cole es un contexto de equidad y la casa no.* (ES)

*El cole es un contexto de equidad para muchas niñas y la casa no, independientemente de la estratificación social o los ingresos o la raza o la etnia o su familia, lo que en el cole detectamos que en las casas no hay tareas equitativas pues ahora está pasando.* (OE)

En el análisis de género desde los equipos profesionales, se ha notado la brecha de en el reparto y la asunción de las tareas. Las profesoras “llaman más y están más preocupadas por la situación que suele tener el alumno (...) están mucho más en tareas académicas a la par que en tareas emocionales” (ES). En general opinan que los profesores han asumido en exclusividad las tareas de competencia digital.

*Los tíos se están encargando mucho de la parte digital, de competencia digital, de organizar los meets y las tías estamos como más a otras tareas de lo emocional.* (OE)

*Aseguran que estas y otras violencias, basadas en estereotipos, prejuicios y roles sexistas ya estaban en los equipos, pero el confinamiento ha revelado un ambiente “pasivo-agresivo en las reuniones, y la gente más irascible”.* (OE)

En cuanto a la corresponsabilidad, si existía de manera nítida, ahora aseguran que ha desaparecido.

*Las compañeras tienen el doble de cuidados que hacer en casa y la administración le exige como si fueran máquinas de trabajar, solo ven que son profesionales y no madres y cuidadoras.* (VAL)

*Las profesoras también están con la conciliación y suelen llegarme llamadas o WhatsApp por las tardes, no por las mañanas, me imagino que por la conciliación.* (ES)

#### **4.5. Aprendizajes para futuras situaciones similares**

Manifiestan de manera unánime que han sentido el juicio negativo y la presión social por justificar su trabajo y su salario, lo que ha llevado a asumir de manera general un sistema de burocracias y sistematizaciones que contempla al alumnado de manera homogénea, sin tener en cuenta sus especificidades. Se presenta también una crítica docente generalizada frente al envío masivo de tareas, considerando que también ha sido provocado, más que por una falta de coordinación, por la presión del trabajo docente frente a la administración:

Mi hija está en infantil y el primer WhatsApp de un papa cuando empezó lo del confinamiento fue “los profes de vacaciones y yo qué hago con mi hija”, ese comentario refleja cómo nos ve la sociedad, parece que tenemos que estar justificando lo que hacemos (PTSC).

*Se le ha exigido mucho al profesorado y al alumnado. En el ámbito educativo ha habido unas exigencias muy grandes, y me parece interesante que tengan rutinas, pero revisaría la carga de tareas. (ES)*

Consideran necesario capacitar al alumnado, al profesorado y a las familias en el uso de las tecnologías y dotar a los centros de los recursos necesarios.

*Uno de los institutos es tecnológico y el otro no y se nota mogollón. El centro que es tecnológico ya tenía la experiencia, las aulas abiertas, los críos ya tenían su perfil, el profesorado contacta con ellos desde ahí. En el IES que es tecnológico la delegada es la que habla y comparte recursos con los grupos de clase. (ES)*

Sin embargo, en los grupos en los que ya utilizaba una plataforma digital, es infinitamente más fácil porque el funcionamiento ya lo has practicado con ellos en el aula (PMAR).

De manera general, consideran que con la situación de emergencia se ha perdido la esencia de la educación, que es estar en contacto con el alumnado, con las familias y con el profesorado. Se ha perdido lo que aporta el contacto físico directo, que es cercanía, accesibilidad, complicidad y vínculo:

*A través del contacto físico y la presencia despliego herramientas que me permiten comunicar. He perdido capacidad comunicativa a ese nivel, también he perdido seguridad. He perdido un lugar de confort porque las clases son para mí un lugar de confort. (VAL)*

*Se ha perdido el contacto directo con el alumnado, el observar. Y la continuidad, el que todos los días el alumnado vaya a clase me parece algo positivo y que puedes observar muchas cosas que estando en su casa no puedes. (ES)*

*Una de las cosas que he descubierto es que los intercambios informales del profesorado en la cafetería, en la sala de profesores, por los pasillos son una fuente de información que es mucho más importante que lo que aparentaba ser, porque cuando eso desaparece, me he dado cuenta de que pierdo una información fundamental en el seguimiento de la situación personal de un montón de alumnos y de alumnas. Hay ciertas cosas que comentas en un pasillo “oye, échale un ojo a este que estoy preocupado, oye y esta relación que no me gusta y que tal” y todo eso se hace de una forma totalmente informal, porque no hay espacios de coordinación, pero es absolutamente fundamental. (PMAR)*

*Se pierde todo, el no estar con los niños y niñas, con las familias, con el profesorado, es un trabajo que ha perdido la esencia, que es la parte humana, he perdido la parte de piel, de cercanía, de accesibilidad. (OE)*

*Pues he perdido una parte fundamental que es la interacción persona a persona con el alumnado, el afecto, el cariño, el divertirme... el contacto con el alumnado, y con el profesorado. (PMAR)*

En cuanto a las enseñanzas más destacadas del periodo de confinamiento entre las entrevistadas, destacan la importancia del trabajo en equipo, el aumento de la seguridad en una misma como profesional, la reflexión sobre la práctica docente, el ejercicio de la horizontalidad, la reconversión como profesional a distancia, aprendizajes tecnológicos y pérdida de miedos.

*Perderle el miedo a equivocarme en ese sentido me he acercado al alumnado porque estamos aprendiendo mutuamente, hay una relación más horizontal así con el alumnado, me avisan de que me he equivocado en algo. (VAL)*

*Se ha prestado mucha más atención a lo académico que nunca, con una visión mucho más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde los cuidados y la inteligencia emocional se han revelado como elementos esenciales. También se ha ganado ampliamente en un “mayor seguimiento real de mi alumnado de la tutoría de cada una de sus asignaturas, he podido realmente ayudarles y empujarles a que consigan sacar el curso”. (PMAR)*

En un futuro será necesario actuar con una mayor seguridad y calma y mantener la política de los cuidados en sintonía con el aprendizaje educativo.

*Habría que darle una pensada a los ritmos que lleva la escuela porque no son los ritmos de la vida. La escuela presencial no va al ritmo de la vida, al sacar la vida de las aulas el currículo no se sostiene con la vida de los padres, de las madres, los abuelos, las abuelas, la enfermedad... que la escuela fuera al ritmo de la vida. Cambiaría el ritmo y valorar otras funciones educativas que no es el currículo, las fichas. (OE)*

Los centros deberán tener diseñado e implantado un plan tecnológico con todas las garantías educativas ya que, durante la crisis sanitaria, se ha evidenciado la importancia de la innovación tecnológica y la educación en red.

*Al mismo tiempo, las actuaciones deberán llevarse a cabo bajo criterios unificados “cada profe ha ido funcionando de una manera diferente. También en los recursos que emplean. Y el alumnado ha tenido que adaptarse a cada profe”. (ES)*

Señalan como necesario agilizar las relaciones con los equipos docentes

*El poder vernos, saber cómo están, saber qué les pasa y qué problemáticas tienen, aunque no lleguemos a acuerdos firmes, pero sí organizarnos para tener un poco de gestión interna. Trabajar en red y en equipo. Cambiaría la coordinación. La necesidad de compartir lo que nos ocurre y ponerlo en común. (VAL)*

Además, se presenta una tarea fundamental desarrollar mecanismos para evitar la soledad, tanto en profesorado como en alumnado. Evitar que el trabajo individual desplace al trabajo grupal y en equipo. Será necesario reforzar el acompañamiento y los vínculos emocionales, desde la empatía, y los vínculos educativos, con una mirada integral y reformulando el currículo.

*¿Por qué tengo que seguir dando un curriculum si hay situaciones que están pasando que tiene necesidades de expresar? (VAL)*

La administración educativa tendría mucha información y podría preparar a la escuela para futuras crisis, si escuchara todas las experiencias docentes y del alumnado durante este confinamiento, en un ejercicio de democracia participativa.

*Creo que son fundamentales las reuniones de coordinación y creo que sería una propuesta muy positiva de cara al profesorado, a la hora de organizar su trabajo, pero creo que de cara al alumnado y a reforzar su autonomía en el aprendizaje y la generación de aprendizajes integrados, sería hacer proyectos interdisciplinares y que tengan que ver con la realidad cotidiana que están viviendo, estamos haciéndoles concentrarse en adquirir determinados contenidos, cuando su mundo se está viendo absolutamente modificado, no se habla de lo que está ocurriendo, qué pasa con la Covid, qué significa PCR, creo que proyectos contextualizados en cosas que puedan estar pasando y que les estén preocupando y que sean interdisciplinares, diría que encuentren una lógica mayor a esta pléyade de tareas. (PMAR)*

*Estaría guay que la administración educativa permitiera a todos los profesionales hacer una sentada para hablar de todo esto que estamos hablando nosotras “cómo lo hemos vivido, qué nos ha gustado, qué cambiaríamos” para llevarlo incluso a la práctica cotidiana o estar preparadas, pero no creo que nos dejen tiempo para eso. (OE)*



## **5. Discusión y conclusiones**

Se han alcanzado los objetivos planteados al principio de la investigación. A través de las entrevistas con las docentes, se han podido especificar las principales dificultades que atienden, visibilizando las desigualdades de género y señalando propuestas de cambio para situaciones similares futuras.

En relación con la situación personal y de salud, las personas entrevistadas, por regla general, no soportan excesivas cargas familiares (solo una de ellas tiene personas dependientes a su cargo) y, pese a ello, señalan estar agotadas y afectadas en su salud mental. Es fácil pensar que si esta situación fuera otra, si las entrevistadas hubieran tenido mayores cargas familiares, los resultados arrojados en las entrevistas habrían sido todavía más devastadores.

Resulta contradictorio que, aunque se identifican de manera tenue algunos problemas derivados del sedentarismo y de pasar muchas horas delante del ordenador, no existe una comunicación de la salud desde una visión integral, entiendo el bienestar en la salud desde un paradigma biopsicosocial. Sin embargo y a pesar del malestar manifiesto a todos los niveles de salud, ni las profesionales entrevistadas ni la población en general, identifican como problemas de salud dichas manifestaciones, aunque la OMS prevé que uno de las grandes dificultades tras la pandemia serán los trastornos psíquicos y emocionales (EFE, 2020).

En relación con la situación laboral, se ha entrevistado a personas con condiciones laborales estables, pertenecientes a la Comunidad de Madrid, estrechamente vinculadas con labores de orientación y tutoría por lo que sus respuestas han estado determinadas por una clara conciencia social y compromiso educativo. Son profesionales que pertenecen a la escuela pública, con una mayoría de alumnado a su cargo con dificultades sociales y económicas, en ocasiones, con riesgo de absentismo y poca motivación por el estudio y grandes dificultades de conexión a Internet y de tenencia de dispositivos. Probablemente si las entrevistas se hubieran realizado a profesionales de la privada o la concertada, los resultados hubieran variado (Molina-Pérez y Luengo, 2020).

En general el tiempo de trabajo ha tomado las casas, los espacios familiares, el tiempo libre y los fines de semana. Las profesionales entrevistadas se ven obligadas a una conexión permanente, sin limitación horaria y horarios condicionados por las familias del alumnado. Los recursos utilizados son los propios (conexiones a Internet, ordenadores, teléfonos móviles) en lugares de trabajo, como son sus propias residencias, sin preparar para un trabajo online de estas características, irrumpiendo en su propia vida familiar con las consecuencias que esto puede conllevar.

No es difícil pensar en cómo puede ser su vida, conectadas de manera permanente por medio de videoconferencias, de video llamadas por WhatsApp y llamadas telefónicas, explicando temas, atendiendo a las realidades de su alumnado, metiendo dentro de sus casas respectivas a un montón de gente, sin un horario fijo. Mucho más aun en una situación de estado de alarma en donde los límites y las fronteras han quedado difuminados ¿Repercutirá en sus relaciones familiares, en sus relaciones de pareja, en su salud mental? La respuesta resulta evidente.

En lo relativo a la labor docente, han sido patentes dos periodos claramente diferenciados, que se corresponden con antes y después de las vacaciones de semana santa, asignadas en el calendario escolar. Los objetivos pasaron de ser más emocionales a ser más académicos.

En un primer momento era importante localizar al alumnado, ponerse a su disposición y a la de las familias, y capacitarles para enfrentarse a la enseñanza online. Todo sin una coordinación institucional y asumiendo una nueva situación personal y laboral. La segunda fase, coincide con el comienzo de instrucciones más claras por parte de la Consejería de Educación, lo que permitió ir readaptando los objetivos iniciales y abordar la parte más académica, pero sin dejar de hacer seguimiento desde la parte más afectiva, para lograr mantener el vínculo con el alumnado. Es decir, la educación no es solo instrucción, como muchas veces se hace ver, el proceso educativo va mucho más allá de los contenidos que se transmiten de manera obligatoria (Pumares y Salazar, 2007). Ha tenido que llegar una situación de emergencia social para comprobar la labor de cuidado que desarrolla el profesorado y la importancia de los vínculos afectivos generados presencialmente.

Como problemática general en el proceso de enseñanza durante el confinamiento, se alude a la falta de coordinación en los centros escolares. No es muy fácil ver una cultura de lo colectivo en el ámbito educativo (Belavi y Murillo, 2020) y una coordinación horizontal. Es por ello, que la soledad haya destacada como algo característico de los profesionales de la educación durante el confinamiento.

En cuanto a los recursos que les han sido útiles, aluden a algo relacionado con lo anterior: ponerse en contacto personalmente con familias y alumnado, mantener el contacto personal (por medio de llamadas y WhatsApp desde sus propios teléfonos o videoconferencias en las que la clase pudiera verse, desde sus respectivos ordenadores) e intentar mantener el ánimo y la motivación por estas vías, así como permitir que el alumnado pudiera contarles su estado personal. También aluden a recursos virtuales proporcionados por la Comunidad de Madrid o, incluso, instituciones privadas. Es un hecho que, sin su labor mediadora y su esfuerzo e implicación personal con el alumnado, la efectividad en la educación en confinamiento no hubiera tenido el mismo impacto.

Consideran, a futuro cercano, que el curso que entra será complicado. Se manejan con la incertidumbre de cómo va a ser y, lo más importante, será evidente que habrá que manejar psicológicamente las pérdidas de familiares, la pérdida de trabajos en las familias del alumnado y la afectación emocional de alumnas y alumnos. Sería preciso poder dedicar tiempo a reparar las situaciones traumáticas vividas. Sería, por lo tanto, un buen momento para dejar de lado esos currículos cargados de contenidos conceptuales, que no dan margen para la innovación y sin espacio posible para dedicarlo a lo personal (Sánchez Sáinz, 2019).

Se habla de la brecha digital pero no es tan habitual visibilizar la brecha de género. Si ya viene siendo un tema menor (Ballester, 2018), no es de extrañar que se haya manifestado aún más durante el confinamiento. Los resultados evidencian que las labores de cuidados han continuado en manos de las mujeres (tanto profesoras como alumnas) y las labores del espacio público y a la utilización de la tecnología siguen en manos de los hombres.

Si a esto le unimos que la falta de la presencialidad ha complicado la detección de posibles violencias y que, eliminando el espacio escolar, se elimina la posibilidad de equidad en muchos de los casos, podemos encontrarnos con un serio problema a este respecto.

Hay que señalar que las personas entrevistadas son todas mujeres y con una perspectiva feminista. Ellas han sido capaces de ver indicios que, tal vez, otras personas no. Por ello resultaría interesante hacer estudios más pormenorizados sobre estas cuestiones,

analizando, por ejemplo, cómo ha sido el rendimiento académico de las niñas que han vivido alternativamente con su padre o con su madre, si ha habido violencias que no se hayan detectado, quién ha tenido un mayor acceso a la tecnología en las casas o quién ha sostenido los cuidados básicos durante el confinamiento.

En relación con los aprendizajes que ha traído la situación de confinamiento, en caso de que esta se repitiera, es destacable la sensación docente de tener que justificar permanentemente su trabajo y su salario, lo que ha llevado a incrementar más si cabe, su horario laboral y a mandar tareas al alumnado, a veces de manera indiscriminada y poco coordinada. Se encuentran fuertemente instalados en la sociedad la sospecha y el prejuicio frente al trabajo docente, exigiendo una demostración laboral permanente para rendir cuentas a las familias, a la sociedad en su conjunto y, como no, a la Administración Educativa (Zafra, 2017).

Resulta evidente que, con la enseñanza online, se ha perdido la esencia de la educación en sí misma, la piel, las miradas, la complicidad... los vínculos entre docentes, entre alumnado y entre unos y otros. Por eso cuando se afirma desde los medios de comunicación que la educación online ha venido para quedarse, se demuestra una gran ignorancia de lo que es la educación en sí misma como algo que nada o muy poco tiene que ver con la mera instrucción y sí con la afectividad como eje de acción (Cariño et al., 2017).

No obstante, sí que ha habido aprendizajes en estos meses, tales como hacer patente la importancia del trabajo en equipo y los cuidados (de nosotras mismas y del grupo), reflexionar sobre nuestra propia práctica y la posibilidad de equivocarnos, o poner en tela de juicio el sistema educativo y el currículo sobrecargado que solo transmite contenidos conceptuales.

Como ideas para futuras situaciones similares y, también aplicables a la enseñanza presencial, son destacables:

- Actuar con más calma ya que la escuela no puede estar al margen de los ritmos de la vida.
- Aplicar la política de los cuidados al aula, a los grupos docentes, al centro educativo.
- Agilizar las relaciones y la coordinación entre los equipos docentes y establecer criterios unificados de acción.
- Evitar que la individualidad desplace a la colectividad.
- Dar importancia al acompañamiento emocional desde una mirada educativa integral.

Cuestiones que no eximen a la Administración Educativa de diseñar e implementar un plan tecnológico con garantías. Entendemos que la Administración Educativa tiene una enorme responsabilidad de cara al funcionamiento futuro, no tanto burocratizando la educación sino escuchando a las y los docentes, al alumnado y a sus familias. Esto que hemos intentado hacer en estas páginas, dar voz a las personas implicadas, debería hacerlo la administración, en un ejercicio de democracia real que implique la participación de la comunidad educativa en su conjunto.

Si algo ha dejado claro esta situación de confinamiento es que los modelos educativos individualistas y basados en la acumulación y reproducción de contenidos tienen que

quedar en el pasado y que debemos pensar otras formas de hacer educación en sintonía con la vida del alumnado (Vergara, 2020). Es evidente que el sistema educativo actual está en crisis, que hace falta pensar desde otros lugares, buscar puntos de fuga (Flores, 2018) para poder estar más en línea con la vida.

En otra línea de paralelismos podemos suponer, siguiendo a Preciado (2020), que al igual que la pandemia del VIH cambió las relaciones sexuales y la educación sexual, la pandemia de la Covid-19 cambiará las relaciones sociales y educativas. Si esto ocurre, ¿cómo deberá educar la escuela a la futura ciudadanía?

Mientras los cambios llegan deberemos tomar esta nueva forma de educar, más que como un problema, como un reto, como una oportunidad de generar nuevos aprendizajes por parte de todas las personas implicadas. Teniendo muy claro que la enseñanza online nunca podrá sustituir a la educación presencial porque sería obviar el carácter afectivo de la educación (Hooks, 1994). Sería obviar que la escuela es un espacio de equidad y de igualdad de oportunidades, que dentro de la escuela se previenen y detectan muchos tipos de violencias, en definitiva, que la escuela no solo educa, también cuida.

Otra cosa es que haya que repensar la escuela y sus formas, que haya que repensar el currículo y las políticas educativas, para hacer que sean más acordes con la vida y nuestras aspiraciones como sociedad (Belavi y Murillo 2020). Habría que dar voz al profesorado, hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa, para lograr una escuela participativa y democrática. Sería urgente idear una escuela desde los afectos, los cuidados y la creatividad, hacer de la escuela un espacio de resistencia (Moreno y Penna, 2018) para poder cambiar el modelo de ciudadanía que queremos y, tal vez, poder cambiar el curso de la historia, ayudando a que otra educación y otro mundo sean posibles (Torres, 2017).

Gracias a todas las profesionales que nos prestaron su tiempo, en una situación de alarma, de preocupación y de agotamiento, para poder entender lo que está pasando e imaginar un futuro mejor.

## Referencias

- Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto sin retorno de la digitalización de la educación? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En C. Romero y S. García Dauder (Coords.), *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera* (pp. 71-80). Traficantes de sueños.
- Ballester, M. A. (19 de febrero de 2018). Lo que puede hacer el parlamento para corregir la desigualdad retributiva entre mujeres y hombres. *Eldiario.es*. [https://www.eldiario.es/autores/maria\\_amparo\\_ballester/](https://www.eldiario.es/autores/maria_amparo_ballester/)
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (19 de mayo de 2020). Schools, skills, and learning: The impact of Covid-19 on education. *VOX CEPR Policy Portal*. <https://voxeu.org/article/impact-Covid-19-education>
- Cariño, C., Cumes, A., Curiel, O., Garzón, M. T., Mendoza, B., Ochoa, K. y Londoño, A. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: Diálogos y puntadas. En C.

Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala

- Ceballos, N. A. y Sevilla, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 7-23.
- Cejudo, C. M. A. y Corchuelo, C. (2019). La prevención del VIH/SIDA en la formación universitaria de los futuros educadores. *Revista de Humanidades*, 37, 127-150.  
<https://doi.org/10.5944/rdh.37.2019.20060>
- Cervantes, C. y Gutiérrez, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 7-23.
- Comunidad de Madrid. (30 de marzo de 2020). El 90% de los alumnos de bachillerato de la Comunidad de Madrid cumple con sus trabajos online. *Comunidad de Madrid*.  
<https://www.comunidad.madrid/noticias/2020/03/30/90-alumnos-bachillerato-comunidad-madrid-cumple-trabajos-online>
- Cooper, H., Borman, G. y Fairchild, R. (2010). School calendars and academic achievement. En J. L. Meece (Ed.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203874844>
- Corres-Medrano, I. y Santamaria-Goicuria, I. (2020). Miedos en una sociedad enferma. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12121/12018>
- De Alonso, A. (2020). Contra el virus de la vulnerabilidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12105/12015>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (21 de abril de 2020). Educación lenta: Menos es más. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/21/educacion-lenta-menos-es-mas/>
- EFE. (14 de mayo de 2020). La OMS advierte que el coronavirus afectará a nuestra salud mental futura. *El Confidencial*. [https://www.elconfidencial.com/mundo/2020-05-14/coronavirus-oms-nuestra-salud-mental-futura\\_2594312/](https://www.elconfidencial.com/mundo/2020-05-14/coronavirus-oms-nuestra-salud-mental-futura_2594312/)
- Fernández Savater, A. (16 de marzo de 2020). Habitar la excepción: Pensamientos sin cuarentena. *Filosofía Pirata*. <https://www.filosofiapirata.net/habitar-la-excepcion-pensamientos-sin-cuarentena-i/>
- Flores, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. La Mondonga Dark.
- Gárate, F. (2020). Desde la injusticia social a la injusticia educativa o desde la injusticia social a la escuela como protagonista de la transformación educativa y social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- García Medina, R., Penna, M., Sánchez, M., Salguero, J. M. y Moreno, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 207-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62016>
- Gil, S. L. (8 de mayo de 2020). Amigas, ¿a qué mundo queremos regresar? *Ctxt y acción*. <https://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32177/Silvia-Gil-feminismo-coronavirus-mundo-normalidad-cuidados-capitalismo.htm>

- Gómez Gerdel, M. A. (2020). El cerebro pleno del niño/a: La labor de un/a maestro/a de educación inclusiva con las familias en tiempos de confinamiento. Una reflexión educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12095/12012>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EducauseReview*.  
<https://bit.ly/3cng48F>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.  
<https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- INEE. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación internacional de los estudiantes informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gascón, M. (29 de abril de 2020). Los efectos del coronavirus en la educación: la brecha digital ya deja atrás a millones de estudiantes. *20 Minutos*.  
<https://www.20minutos.es/noticia/4241143/0/los-efectos-del-coronavirus-en-la-educacion-la-brecha-digital-ya-deja-atras-a-millones-de-estudiantes/>
- Juárez, J. M., de Oña, J. M. y Molina, L. (2020). Vivir el Covid-19 en una chabola: Resiliencia en situaciones de desigualdad social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Ministerio de Igualdad. (2020). La perspectiva de género, esencial en la respuesta a la Covid-19. *Instituto de la Mujer*.
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75.  
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Moreno, D. (5 de mayo de 2020). Las élites utilizan la crisis del Covid-19 para avanzar en su excluyente hoja de ruta. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/entrevista-naomi-klein-gente-habla-volver-normalidad-crisis-doctrina-shock>
- Moreno, Y. y Penna, M. (2018). Breve decálogo de ideas para una escuela feminista. *Revista Trabajadoras de la Enseñanza*.
- Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- OMS. (2020). *Coronavirus disease 2019 (Covid-19). Situation report-100*. OMS.
- Pecharromás, C. (19 de mayo de 2020). Las peticiones de ayuda por violencia de género se disparan un 61% durante el estado de alarma. *RTVE*.  
<https://www.rtve.es/noticias/20200519/peticiones-ayuda-violencia-genero-se-disparan-61-durante-estado-alarma/2014382.shtml>
- Peñate, L. M. (2020). Todos somos importantes, pero el docente es imprescindible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Preciado, P. (14 de abril de 2020). Aprendiendo del virus. *Sexuality Policy Watch*.  
<https://sxpolitics.org/es/paul-b-preciado-aprendiendo-del-virus/4740>
- Pumares, L. y Salazar, J. (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. CEP.
- Rodríguez Morales, P. (2020). ¿Políticas uniformes y universales de acceso a la tecnología revierten desigualdades educativas? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).

- Ruiz-Valenzuela, J. (2020). Intergenerational effects of employment protection reforms. *Labour Economics*, 62, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101774>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.
- Sáinz, J. y Sanz, I. (23 de abril de 2020). Los efectos del coronavirus en la educación: Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales. *Nada es gratis*. <https://nadaesgratis.es/admin/los-efectos-del-coronavirus-en-la-educacion-i-las-perdidas-de-clases-y-rendimientos-educativos-desiguales>
- Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias, feminismos ciborg y metodología de los oprimidos. En C. Romero y S. García Dauder (Coords.), *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera*. Traficantes de sueños.
- Santos, B. D. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Vergara, J. J. (2020). O se llama coravid o no existe. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo*. Anagrama.

## Breve CV de las autoras

### Melani Penna Tosso

Psicóloga, doctora en educación. Es profesora y escritora. Es Co-directora del posgrado en Pedagogías Feministas y Queer, título propio de la Universidad Complutense y docente en el Máster de Estudios LGBTQ+ de la misma universidad en la que trabaja como Personal Docente e Investigador dentro del Departamento de Estudios. Miembro del grupo consolidado de investigación INDICES. Ha ejercido como profesora en las diferentes etapas educativas en diferentes países dirigiendo durante cuatro años el Proyecto de Investigación PESI: Programa de Educación Sexual Integral, financiado por el Ministerio de Educación de Ecuador. Autora de libros, artículos y materiales educativos. Como escritora tiene publicado un libro de cuentos "El mundo raro de Mermel" y en el año 2021 se publicará su primera novela con la editorial Dos Bigotes. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8211-8664>. Email: [melani.penna@edu.ucm.es](mailto:melani.penna@edu.ucm.es)

### Mercedes Sánchez Sáinz.

Doctora en educación. Pedagoga. Logoterapeuta infantil. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid desde 1999. Ha sido docente en Primaria, Secundaria y Universidad. Actualmente impartiendo asignaturas de equidad e inclusión a Educación Social, Magisterio, Pedagogía y Másteres. Autora de múltiples publicaciones relacionados con la diversidad sexual y las identidades de género en ámbito educativo. 49 trabajos publicados (229 citaciones, índice h 7, índice i10 6). Co-creadora de la primera oficina de diversidad sexual e identidad de género en una universidad española. Forma parte de la comisión académica del primer máster oficial de Estudios LGBTQ+ en territorio español. Líneas de investigación: inclusión y diversidad sexual e identidad de género en ámbito educativo. Participación en 16 proyectos de investigación. Miembro del

grupo consolidado UCM de investigación INDICES. 2 tesis dirigidas y defendidas y otros dos en proceso. Participación en 5 PIMCD y coordinación de uno. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7547-4724>. Email: [mercesan@edu.ucm.es](mailto:mercesan@edu.ucm.es)

### **Cristina Mateos Casado**

Doctora especializada en violencia de género por la Universidad Complutense de Madrid. Trabajadora Social y Socióloga con especialidad en análisis político. En la actualidad, es profesora asociada en el Departamento de Periodismo y Comunicación Global de la Universidad Complutense de Madrid. Trabajó como docente investigadora (2012-2016) en las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Ciencias Humanísticas y Sociales de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. En el ámbito social ha trabajado como trabajadora social y consultora especializada en violencia de género y en migraciones en diferentes organizaciones e instituciones de la Comunidad de Madrid y Castilla y León. Ha publicado artículos científicos en revistas de impacto, guías técnicas, protocolos para la intervención social, y colaborado en la revisión y edición de libros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9813-7491>. Email: [cmate01@ucm.es](mailto:cmate01@ucm.es)



# Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria

## A Manifest in a Time of Pandemic: For a Communitarian, Sustainable, Intergenerational and Critical Education

Edgar Iglesias <sup>1</sup>  
Javier González-Patiño <sup>2</sup>  
José Luis Lalueza <sup>3</sup>  
Moisés Esteban-Guitart <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universitat de Girona, España

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>3</sup> Universitat Autònoma de Barcelona, España

La actual emergencia derivada de la pandemia del coronavirus nos recuerda que compartimos un mismo desafío en tanto que seres humanos. Recientemente, se ha considerado la pandemia Covid-19 una experiencia colectiva y traumática (“world *perezhivanié*”), caracterizada por una crisis sistémica que impacta no solo en nuestra salud, sino también en nuestra economía, política, orden social y, por supuesto, en la educación. Esta situación nos impide postergar más la necesidad aún pendiente de (re)imaginar críticamente el sentido de la educación en el siglo XXI. En este artículo teórico, de carácter propositivo y deliberativo, proponemos dos principios para superar tres sesgos habituales en nuestra comprensión del aprendizaje y del hecho educativo. A partir de dichas consideraciones, se describe e ilustra lo que para nosotros significa una educación intergeneracional, personalizada, compartida, conectada y sostenible, basada en una cultura y práctica de los afectos y el acompañamiento, que permita consolidar procesos de mejora y transformación educativa.

**Descriptor:** Justicia social; Pedagogías disruptivas; Acompañamiento; Equidad; Pandemia; Educación post-Covid-19.

The emergency resulting from the coronavirus pandemic reminds us that, as human beings, we share a common challenge. Recently, it has been suggested that Covid-19 pandemic involve a “world *perezhivanié*”, a collective and traumatic “lived experience”, characterized by a profound crisis that affects not only our health, but also our economic, social, political and educational systems. In the light of this situation, we need to critically re-imagine education in 21<sup>st</sup> century. In this theoretical paper, we propose two principles designed to overcome three common biases in our understanding of learning and education. From these assumptions, we describe and illustrate the meaning and practice behind an inter-generational, personalized, shared, connected and sustainable education, based on a culture and praxis that is caring and involved, that allows us to consolidate processes of educational transformation and improvement.

**Keywords:** Social justice; Pedagogies of disruption; Caring; Equity; Pandemic; Post-Covid-19 education.

---

\*Contacto: [edgar.iglesiasv@udg.edu](mailto:edgar.iglesiasv@udg.edu)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de mayo 2020  
1<sup>a</sup> Evaluación: 13 de junio 2020  
2<sup>a</sup> Evaluación: 9 de julio 2020  
Aceptado: 14 de julio 2020

## 1. Introducción: La otra educación que era posible ahora es necesaria

A pesar de que no podemos saber lo que sucederá en unos años, ni tan siquiera en unas semanas, debido a la incertidumbre, riesgo y *liquidez* de un mundo que se nos escapa entre los dedos como el agua (Bauman, 2006); sí que debemos imaginar-proyectar, analizar, discutir y reflexionar sobre algunas limitaciones, también oportunidades, que atraviesan nuestra historia contemporánea. En este sentido, el Covid-19, lejos de aparecer exclusivamente como un fenómeno médico-sanitario, se erige como una realidad poliédrica de un gran impacto económico, social, mediático, político y, por supuesto, educativo (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020; Von Braun, Zamagni y Sorondo, 2020).

La adopción masiva de la enseñanza a distancia de manera precipitada –definida como enseñanza remota de emergencia (Bozkurt y Sharma, 2020)– ha permitido que afloren algunas contradicciones de los sistemas educativos, las más evidentes en las denominadas “escuelas de alta complejidad” en entornos sociales con alto riesgo de exclusión social, donde se ha confirmado la brecha social que obstaculiza la ya de por sí complicada digitalización de la enseñanza (Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020; Murillo y Duk, 2020), llegando a cuestionarse el propio derecho a la educación (Ruiz, 2020). Una brecha de equipamiento tecnológico (viviendas sin wifi, sin ordenador o compartido para todos los convivientes, con un único dispositivo móvil para toda la familia sujeto a un exiguo plan de datos); habitacional (inadecuación de la vivienda por carencia de espacio, masificación o falta de intimidad); educativa (escaso capital cultural de los padres en el ámbito de la educación formal y/o de los medios digitales) y lingüística (desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por algunas familias, dificultades de comunicación con las maestras y maestros). Muchas voces han dado la alarma (ver, en este sentido, Cabrera, 2020), y se da por sentado que en muchos casos no sólo se “perderá el curso” sino que se corre el riesgo de una desconexión duradera, quizás definitiva, con la escuela.

Sin embargo, una aproximación solamente carencial puede conducir a una visión estigmatizadora basada en lo que la literatura se ha descrito como perspectiva del déficit en educación (Valdés, 1996; Valencia, 2010). Es decir, la vinculación de estudiantes de grupos minoritarios –o infra-representados en la cultura y práctica normativa escolar– a determinados déficits, problemas y carencias: procesos inadecuados de socialización familiar, inteligencia limitada, limitaciones de tipo cultural, carencias económicas y lingüísticas que acaban dificultando e impidiendo sus procesos de aprendizaje.

Contrariamente, más de cuatro décadas de investigación en la aproximación de los *fondos de conocimiento* (Llopart y Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019) muestra que todas las familias –más allá de su condición, origen y diversidad social, económica, cultural disponen de saberes, habilidades, relaciones y destrezas, resultado de sus trayectorias de participación en prácticas socioculturales varias (por ejemplo, prácticas productivas como el trabajo, o recreativas y comunitarias como el juego o la religión). Sin embargo, dichas competencias, fortalezas y recursos no siempre son identificados/as, reconocidos/as, legitimados/as e incorporados/as en la práctica educativa escolar, existiendo disímiles procesos de (dis)continuidades entre las culturas y prácticas

escolares y familiares en función del grupo y clase socioeconómica prevaleciente en la práctica de la institución formal de enseñanza y aprendizaje (Poveda, 2001).

Así, se estima que el hogar –como contexto de socialización– debiera ser comprendido también como potencial fuente de recursos y aprendizaje, incluso en la situación de pandemia reciente (Ishimaru, 2020). También, como hipótesis de trabajo, que cabría corroborar empíricamente, las actividades de vinculación entre las escuelas y las familias, así como actores educativos externos varios, que en algunos casos se estima muy significativa, puede evidenciar algunas cosas que ya se sabían, que incluso formaban parte de los programas de mejora y transformación escolar, pero que ahora se han mostrado imprescindibles. A saber: la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje, el acompañamiento y los cuidados (Tarabini, 2020); la conveniencia de una personalización de las trayectorias de aprendizaje (Coll, Esteban-Guitart e Iglesias, 2020); O incluso, aspectos relativos a la diversificación de las formas de relación con las familias y la necesidad de su inclusión en la dinámica escolar (Moll, 2019), la importancia del trabajo en red con entidades del entorno comunitario (Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019), el inaplazable requerimiento de incorporar lo digital como una forma de dar sentido al mundo en el que vivimos (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014), así como el carácter intergeneracional y colaborativo de los procesos de aprendizaje (Nasir et al., 2020; Rogoff, 2016).

En definitiva, es probable que el impacto de la pandemia y el confinamiento hayan supuesto altas dosis de estrés para el profesorado, pero también puede haber contribuido en la creación de condiciones para que los sistemas de enseñanza (las escuelas y sus entornos comunitarios) aprendan (Engeström, 2001). En cualquier caso, la acentuación de las contradicciones de la brecha social ha contribuido a evidenciar la necesidad de cambio y a identificar algunas de las claves que lo hacen posible.

Según datos oficiales de la UNESCO<sup>1</sup> se estima que más del 70% del total de alumnos y alumnas matriculados y matriculadas, dato que representa más de 1.000.000.000 de estudiantes, en 186 contextos nacionales distintos en todo el planeta, se han visto afectados por el cierre de las escuelas, institutos y universidades en el tercer semestre del curso escolar 2019-2020. Un “déficit de realidad” (cancelación de los procesos de socialización e interacción física, por ejemplo, en los centros educativos formales, sustituidos por una mediación tecnológica para el aprendizaje remoto) que ha puesto en evidencia, entre otras cuestiones:

- Las brechas, desigualdades e injusticias educativas varias (Álvarez et al., 2020; Cabrera, 2020; Murillo y Duk, 2020), a las que anteriormente hacíamos referencia;
- La necesidad del acceso universal a internet: hoy un espacio público, también privado, de creación e intercambio identitario, económico, social, político y cultural. Un acceso que debe ir acompañado de una necesaria incorporación crítica para darle sentido a las formas en que habitamos dicho espacio. Lo que constituye para nosotros un derecho humano básico y fundamental en las actuales Sociedades Móvil-Céntricas (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014);

---

<sup>1</sup> <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

- No obstante, y paralelamente, la importancia del acompañamiento y presencia física para promover procesos de interacción y socialización plena, así como la escuela como elemento vertebrador de procesos de igualdad y cohesión social, a pesar de sus contradicciones y efectos a veces en dirección opuesta (Tarabini, 2020);
- Así como y, por todo ello, la necesidad de acelerar los procesos de mejora, transformación y contextualización de las instituciones formales de enseñanza y aprendizaje (escuelas, institutos, universidades) ante una crisis profunda de su sentido y legitimidad que viene anunciándose en las últimas décadas (Coll, 2013) y que la reciente pandemia mundial ha contribuido a poner en evidencia.

#### *Persiguiendo unos objetivos claros, ¿para qué?*

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU<sup>2</sup>, a pesar de ser, quizá por ello, ambiciosos y, aunque en el marco de una visión decolonial de los mismos (Collado-Ruano, 2016), se presentan como un marco idóneo para situar los desafíos que atraviesan nuestras sociedades. Poner fin a la pobreza mundial en todas sus formas; garantizar una vida sana y promover el bienestar; garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; adoptar medidas para combatir el colapso ecológico o lograr la igualdad entre géneros, así como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas, pueden actuar de espejo-utopía para proyectar y facilitar “pensamientos holísticos genuinos sobre futuros posibles, combinado con procesos democráticos de implicación, reflexividad y provisionalidad” (Levitas, 2013, p. xi).

Se trata, como proponen Jenkins, Peters-Lazaro y Shresthova (2020), a propósito del término “imaginación cívica”, de construir colectivamente visiones para un mejor mañana, conjuntamente con la actualización de procesos de cambio, basados en la agencia cívica de las personas y, en base a alianzas de cooperación y solidaridad, también de confrontación y contestación económica, política, social y cultural.

En realidad, se observan preocupaciones, temas y prácticas convergentes entre distintos países, a pesar de sus diferencias y contradicciones, lo que apoya pensar en la posibilidad de una comunidad planetaria, *inteligencia colectiva o, según Blunden (2020, p. 1), cierta “vivencia mundial” (world-perezhivanie)* asociada a la pandemia: “Estoy convencido de que la actual pandemia, entendida junto con todas las diversas respuestas a la misma, tanto inmediatas como posteriores, es una experiencia que cambiará el mundo. En particular, entiendo esta experiencia como una *perezhivanie*.” Eso es: una experiencia personal-colectiva frente a una situación traumática que puede llevar a procesos de mejora y transformación.

Para poder transformar el mundo es necesario, efectivamente, comprenderlo (Santos, 2018). Solamente así es posible romper, para proponer, alternativas ontológicas (prácticas), epistemológicas (saberes y conocimiento) y axiológicas (valores) a las actuales condiciones sociales, culturales, políticas y educativas (Rodríguez-Romero, 2020). Consideramos que aquí se halla el sentido más profundo del espacio, la práctica y la cultura de la educación.

---

<sup>2</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

En el ámbito de la pedagogía, currículum y educación formal, ello se traduce en la propuesta, e implementación, de pedagogías disruptivas, democráticas, decoloniales, antirracistas, orientadas hacia la justicia social, comprometidas con un proceso continuo de reflexión y mejora permanente (Belavi y Murillo, 2020; Giroux, 2015; Murillo y Hernández, 2014; Rodríguez-Romero, 2020) y, por lo tanto, alejadas de las pedagogías de la indiferencia (Lingard y Keddie, 2013) que terminan por omisión, naturalizando la injusticia y desigualdad.

Por supuesto la escuela no puede ser responsable, y “vacuna”, frente a los problemas mundiales. Pero sí puede propiciar, fomentar y revisar críticamente estilos de vida dañinos hacia concepciones críticas de especie más responsables e inteligentes basadas en la solidaridad, la diversidad, la empatía, la confianza mutua, la cooperación y una organización social, en definitiva, que permita la supervivencia de nuestra especie (Carbonell, 2020). Misión que no puede hacer aisladamente. La educación es contingente a una realidad social, histórica, tecnológica, económica y cultural particular; y en la medida que esta cambia, la educación está obligada a pertenecer a las condiciones de la sociedad que, a su vez, la crea. No en vano, una educación descontextualizada es una educación vacía, sin sentido.

## **2. Qué relación hay entre desarrollo humano y educación**

A nuestro juicio existen tres sesgos –reduccionismos– que han caracterizado lo que comúnmente se ha entendido, y se entiende, por aprendizaje y educación (Richmond, 2018).

- Sesgo cognitivo en el aprendizaje. Énfasis en los aprendizajes intelectuales-conceptuales-instrumentales (operaciones hipotético-deductivas) en detrimento de los procesos psicológicos superiores directivos como la identidad, las narrativas e imaginarios (artes, culturas, medios), las emociones y sentimientos, o los cuidados y compromisos-responsabilidades sociales. Lo que promueve un aprendizaje con significado (establecimiento de relaciones sustanciales entre las ideas, conocimientos y saberes previos con las/los nuevos), pero sin sentido (sin necesariamente valor identitario-subjetivo-personal). Retomando la visión orgánica y pedagógica desde las tres dimensiones (cabeza, corazón y manos) de Pestalozzi (1746-1827), el énfasis excesivo en los aprendizajes intelectuales o instrumentales, activa frecuentemente la cabeza, pero no necesariamente las manos (acción) ni el corazón (implicación, afectividad) (Brühlmeier, 2012). Tampoco, necesariamente, deviene en impacto y contribución social.
- Sesgo espacial del acto educativo. El discurso mayoritario asociado a los procesos de enseñanza y aprendizaje se reduce a la práctica reglada, deliberada e intencional: instituciones formales (escuelas, institutos, universidades). Sin menospreciar la importancia que tienen dichas instituciones, se las condena con la exclusividad hacia la responsabilidad del acto de aprender y enseñar.

- Sesgo temporal del acto educativo. Los destinatarios de la enseñanza deliberada e intencional, prácticas educativas formales, son –principalmente– los niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Se excluye de la ecuación la madurez y personas mayores; menos aún el contacto intergeneracional.

Dichas limitaciones constituyen planteamientos que han dominado, en nuestra opinión, parte de la literatura educativa contemporánea, así como el sentido común. Frente a ellas, planteamos dos contrapropuestas que en forma de principios debieran tenerse en cuenta en lo que denominamos como educación post-Covid-19.

El aprendizaje. Lejos de ser un fenómeno meramente cognitivo-instrumental, surge de la experiencia como proceso sostenido e inacabado de construcción identitaria-biográfica: ser un docente competente, médico, activista, madre/padre, lampista, científico, músico, ciudadano. Este planteamiento nos lleva a la necesidad de que las instituciones formales de enseñanza y aprendizaje promuevan “aprendizajes profundos” (Esteban-Guitart y Gee, 2020), con “sentido y valor personal” (Coll, Esteban-Guitart y Iglesias, 2020), también con impacto-beneficio-contribución social. Un aprendizaje profundo es aquél en que el aprendiz participa activamente en una actividad o práctica sociocultural (hacer), construye saberes y destrezas (saber) y se apropia y construye identidades específicas (ser) (Gee y Esteban-Guitart, 2019). Dicho con otras palabras, en el aprendizaje profundo participan las manos (la acción), el corazón (la pasión, el interés, la implicación, la motivación, los afectos y emociones) y la razón (conocimientos, saberes, destrezas) hacia procesos de transformación y cambio, tanto a nivel personal (por ejemplo, proyectando proyectos de vida saludables) como social (incidiendo competencialmente en la comprensión y transformación del mundo). Normalmente, el contexto formal como la escuela y universidades solo activan la razón-cognición, con tareas normalmente descontextualizadas y alejadas de problemas reales, locales y globales, de la vida cotidiana. Estos aprendizajes profundos tienen sentido y valor personal pues parten de nuestras necesidades, intereses y decisiones, permitiéndonos desarrollar un rol activo en la actividad, así como, contribuyendo a una mejor comprensión de nuestro pasado y presente, y facilitando la elaboración de expectativas y planos de actuación futura. Además, se espera que dichos aprendizajes sean beneficiosos socialmente, tengan un impacto social positivo: contribuyan en prácticas encaminadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por ejemplo. Disponemos de una gran cantidad de recursos, experiencias y estrategias de personalización educativa, aún hoy minoritarias en la práctica educativa escolar y universitaria, que en ningún caso deben entenderse como estrategias de individualización del aprendizaje, ni prácticas neoliberales aplicadas en el ámbito educativo, sino más bien andamiajes sociales que contribuyan al desarrollo de trayectorias personales de aprendizaje capacitadoras y enriquecidas (Coll, Esteban-Guitart, Iglesias, 2020).

Tiempos y espacios educativos expandidos e interconectados. La construcción de trayectorias personales de aprendizaje capacitadoras que vinculen los intereses, necesidades y proyectos identitarios de las personas con las oportunidades educativas, online y offline, constituyen el foco de la actuación educativa en la que cabe situar en el centro al aprendiz, no la práctica homogénea y homogeneizadora de la escuela. Contrariamente al sesgo formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, descrito anteriormente, el aprendizaje aparece como necesariamente, hoy más que nunca, a lo largo y también a lo ancho, de nuestras vidas (Esteban-Guitart, Coll y Penuel, 2018). A

lo largo debido a la caducidad de los saberes y destrezas, en permanente proceso de actualización, así como a un mercado laboral precario y temporal que nos obliga a (re)inventar nuestras capacidades y conocimientos. Por ello, la oferta educativa desde el contexto no formal se define como extensa, variada y ofrece enormes posibilidades de aprendizaje. No obstante, la conexión de sus tiempos y espacios ofrece más garantías ante el reto ineludible de la equidad e igualdad de oportunidades para su acceso, algo que sin duda condicionará la educación post-Covid-19. A lo ancho debido a la importancia de prácticas, contextos y situaciones informales de vida que nos ofrecen aprendizajes con sentido y valor personal, dónde la intencionalidad educativa es invisible, tácita, incrustada en la actividad (procesos de “educación invisible” en el nicho familiar, con el grupo de iguales, a través de los medios digitales—Internet, videojuegos—, o a través de grupos de afinidad en la web social) así como, recursos, servicios y agentes comunitarios varios (culturales, educativos, sociales, etc.), (Esteban-Guitart, Vila y Serra, 2017; Vila y Esteban-Guitart, 2017). A pesar de no ser una idea nueva (Bronfenbrenner, 1976; Carpenter y McLuhan, 1968), la noción de tiempos y espacios educativos expandidos nos remite a (re)considerar tanto la naturaleza del foco de la actuación educativa (trayectorias personales de aprendizaje con contribución e impacto social), así como, los tiempos y espacios educativos, hoy distribuidos y potencialmente múltiples (Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, Palma y González-Ceballos, 2020). En esta ecología educativa la escuela está llamada a un importante protagonismo en tanto que agente que permita desarrollar el “oficio de aprender”, así como el enriquecimiento de trayectorias personales de aprendizaje; conjuntamente con redes-alianzas educativas comunitarias desde la participación de los ayuntamientos y poderes políticos, así como entidades y agentes comunitarios. No en vano otros agentes (por ejemplo, familias) o medios (el caso de internet) se consideran positivamente como recursos pedagógicos susceptibles de contribuir al desarrollo de las personas. Sin embargo, que el aprendizaje se encuentre distribuido, a lo largo y ancho de la vida, no significa que esté (inter)conectado: para ello es necesario identificar, reflexionar y trabajar sobre los intereses, identidades y experiencias de aprendizaje de los aprendices, a nivel micro, así como generar continuidades educativas entre los distintos agentes, contextos y prácticas comunitarias, a nivel meso (Bronfenbrenner, 1976).

Por lo tanto, proponemos aquí dos principios para la mejora y transformación educativa, a saber:

- Diseñar prácticas educativas que fomenten procesos de aprendizaje profundo, con sentido y valor personal, y con impacto-contribución social.
- Diseñar prácticas educativas que reconozcan, legitimen y utilicen los recursos, saberes, destrezas de los distintos agentes comunitarios en proyectos compartidos hacia la creación de continuidades educativas.

### **3. A modo de conclusión provisional, ¿cómo articular y llevar a cabo la mejora y transformación educativa?**

La (re)consideración del sentido (qué es el aprendizaje), así como la ontología y axiología de la práctica educativa, deben contribuir a la mejora y transformación educativa hacia el empoderamiento y la construcción de personas críticas que no solamente puedan comprender los artefactos e instrumentos psicológicos contemporáneos (los medios

digitales, por ejemplo) sino sobre todo permitan el desarrollo y supervivencia de nuestra especie. Un cambio de paradigma, reivindicado hoy por distintos pensadores y sociólogos contemporáneos (por ejemplo, Castells, 2020), requiere –entre muchos otros cambios– de un examen crítico de las ciencias del aprendizaje y de la educación.

A partir de los sesgos y principios descritos anteriormente, y como conclusión final, sugerimos algunas consecuencias para la intervención y actuación educativa, ilustradas con distintos ejemplos empírico-reales. De modo que la mejora y transformación educativa se articule considerando los siguientes planteamientos:

Educación crítica que permita comprender la gramática de los lenguajes contemporáneos, así como socialmente comprometida a partir de la involucración en la búsqueda de soluciones y alternativas a cuestiones, problemas y fenómenos transversales. Por ejemplo, abordando cuestiones como: ¿Por qué al poner una palabra en un buscador hay una página-recurso-enlace que aparece primero?, ¿dónde se guardan nuestras “huellas digitales” y quién tiene acceso a ellas?, ¿qué riesgos y oportunidades se derivan de los videojuegos?, ¿qué relación existe entre objetividad y medios de comunicación?, ¿cómo habitar internet y las redes más allá del mero acceso a contenidos o canal de comunicación con otros, para entenderlo como contexto y práctica de aprendizaje?, ¿cómo se dan los procesos de discriminación y racismo?, ¿cómo identificarlos? Con el objetivo de fomentar alfabetizaciones críticas se requiere que el aprendiz adopte una actitud activa y, por ende, que la práctica educativa gire alrededor de él o ella, no del docente, la asignatura o de un contenido memorístico determinado. Por ejemplo, en propuestas basadas en el aprendizaje-servicio, los alumnos y alumnas realizan aprendizajes competenciales a través de dar respuesta a necesidades y demandas reales de su entorno comunitario (García-Romero y Lalueza, 2019). En el caso del *Phenomen Based Learning*<sup>3</sup>, implementado en Finlandia a partir del año 2016, los estudiantes exploran identidades en tanto que matemáticos, investigadores, exploradores, evaluadores, a partir del abordaje pluridisciplinar frente a un determinado fenómeno. Por ejemplo, el fenómeno del agua permite tratar temas de química, sostenibilidad, economía, turismo o literatura; o la Unión Europea permite trabajar idiomas, geografía o historia. ¿Por qué no convertir el Covid-19 como fenómeno a través del cual trabajar competencias digitales, competencias matemáticas, lingüísticas, así como conocimientos generales útiles para la vida diaria como ciudadano para entender los medios de comunicación, los avances de la ciencia, o los procesos de decisión y actuación política? Se trata, en definitiva, de convertir la realidad cotidiana en objeto y vehículo curricular a partir de su problematización-interrogación con fines pedagógicos. Otro ejemplo ilustrativo es el modelo FUSEstudio<sup>4</sup> a propósito de retos, que los aprendices eligen en función de sus intereses, y que promueven competencias vinculadas a ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas como, por ejemplo, diseñar la casa de tus sueños, crear e imprimir una versión de uno/a mismo/a con tecnología 3D, o aprovechar el viento para convertirlo en electricidad (DiGiacomo, Van Horne y Penuel, 2020). Por otra parte, en el caso de los Estados Unidos de América, se han diseñado currículums basados en la indagación y la vinculación con cuestiones de importancia comunitaria. Por ejemplo, currículums en biología basados, en lugar de en clases

---

<sup>3</sup> <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>

<sup>4</sup> <https://www.fusestudio.net/challenges>



convencionales, en el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes frente a cuestiones como “¿qué explica que la población de búfalos en Tanzania (África) haya cambiado tanto?”, así como en alianzas a largo plazo, basadas en procesos de co-diseño entre docentes e investigadores, para analizar y solventar problemas derivados de la práctica como, por ejemplo, redistribuir las oportunidades educativas en clases de ciencias (“equidad”), así como reparar y sostener percepciones de los estudiantes en tanto que agentes capaces de saber y razonar en clases de ciencias, y en el contexto de su comunidad (“justicia epistémica”) (Penuel y Watkins, 2019).

Educación de los afectos y los cuidados no tanto a partir de una asignatura particular sobre las atenciones o la solidaridad, sino a partir de su desarrollo y práctica. Lo que Bronfenbrenner (1978) llamó currículum para el cuidado (*curriculum for caring*): niños y niñas asumiendo responsabilidades y ofreciendo atención, bajo la supervisión de adultos, con criaturas más pequeñas, o personas mayores. Se trata de actuaciones basadas en el cuidado, que ponen el acompañamiento, la escucha activa y la empatía, en el centro de la actividad. En este sentido, las escuelas, institutos y universidades, concebidas tradicionalmente como comunidades de aprendizaje, debieran también reconocerse como comunidades de los cuidados y los afectos en lo que Hargreaves (2001) llamaba geografías emocionales de la enseñanza o Rajala y Lipponen (2018), en el contexto finlandés, llaman culturas de la compasión. En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje se puede entender como una forma necesaria, y especial, de intercambio, cuidado y cooperación mutua. Estamos, en este sentido, completamente de acuerdo con Tarabini (2020) cuando recientemente reivindicaba, recuperando a Freire, la necesidad de “una figura docente capaz de acompañar a su alumnado en el sentido más amplio de la palabra. Acompañar significa estar o ir en compañía del otro, existir junto al otro, participar en sus sentimientos” (p. 152). Para ello nos parece indispensable fomentar procesos de (re)conocimiento empírico de las biografías personales y comunitarias de los aprendices –en línea con la pedagogía del acompañamiento de Sepúlveda (2011)–, así como promover el intercambio activo y establecimiento de relaciones basadas en la confianza mutua entre docentes-estudiantes, docentes-familias, docentes-agentes-servicios comunitarios. Por ejemplo, en la aproximación de los fondos de conocimiento, anteriormente mencionada, los docentes visitan los hogares de sus alumnos con el objetivo de (re)presentar sus familias y comunidades en base a sus fortalezas, recursos, saberes y competencias, y (re)orientar la práctica educativa hacia modelos más contextualizados y culturalmente congruentes, facilitando el establecimiento de unas mejoras relaciones entre las familias y el contexto escolar (González y Moll, 2002; Llopart y Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019). Precisamente, a propósito de la pandemia actual, asistimos a nuevas maneras potenciales –a través de conexiones, asistencia y acompañamiento mediado digitalmente– de reforzar los vínculos, así como conocimientos mutuos, entre los docentes y las familias. Estimamos necesario consolidar estrategias que permitan reforzar la actuación educativa a través del intercambio y (re)conocimiento mutuo –tanto de la familia por parte del docente, como de la práctica educativa-escolar por parte de la familia–. Lo que facilita, potencialmente, procesos de contextualización y vinculación pedagógica, así como la creación de continuidades educativas entre distintos contextos de vida y socialización (Bronfenbrenner, 1976). También, nos sentimos plenamente reflejados en la noción de “esperanza pedagógica”, propuesta por Van Manen (2003, 2004), como condición, significado y experiencia central en los aprendizajes, así como la reivindicación de un compromiso personal por

parte de educadores y educadoras. Por todo ello, consideramos que los programas de mentoría y acompañamiento permiten trabajar competencias de sensibilidad social, ayuda, colaboración y compromiso como, por ejemplo, el “proyecto Rossinyol”<sup>5</sup> en el que estudiantes de la universidad de distintas edades se convierten en “mentores” de adolescentes y jóvenes de origen extranjero de distintas escuelas e institutos para favorecer la cohesión e inclusión social, el desarrollo lingüístico, así como la vinculación con el territorio. Otro ejemplo lo encontramos con el “proyecto Prometeus” en el que estudiantes de secundaria de barrios específicos de Barcelona, son acompañados desde la tutoría y mentoría para la transición y experiencia universitaria (Alegría et al., 2017). Desde esta iniciativa y a nivel local, participan tanto la administración educativa y municipal, como centros educativos y organizaciones de la comunidad. A su vez y ubicadas fuera de su territorio de origen, participan también distintas universidades. Para su éxito, dichos proyectos se basan en la creación de vínculos afectivos de apoyo, empatía, intercambio y colaboración.

Educación intergeneracional. Las escuelas, institutos y universidades no funcionan, realmente, como espacios de encuentro e intercambio intergeneracional. De hecho, existe una clara segregación por edad. Se requiere, en este sentido, de prácticas en las que exista intercambio y actividades conjuntas inter-edades. Por ejemplo, el programa “Cosas de la edad”<sup>6</sup> documentó a lo largo de 6 semanas el progreso de un grupo de niños y niñas de 4 años de edad en una residencia de ancianos para compartir tiempo, juegos, emociones, experiencias y actividades varias. Reivindicamos, en este sentido, la educación intergeneracional como más necesaria que nunca. La “educación post-Covid-19” requerirá del fortalecimiento de vínculos interpersonales entre miembros de una misma comunidad. La distancia social experimentada estas semanas nos plantea la necesidad de retomar las relaciones personales y físicas como base pedagógica y valor colectivo, ante unos procesos de construcción del aprendizaje que cada día evidencian mayor base social.

Educación personalizada. Recoge un conjunto diverso y rico de estrategias y actuaciones encaminadas a favorecer procesos de aprendizaje con sentido y valor personal por parte de los aprendices. Se distinguen entre estrategias de contextualización educativa a partir de la identificación, reflexión y trabajo sobre los intereses, necesidades, identidades y decisiones de los alumnos y alumnas; así como vinculadas a la organización de los tiempos, espacios y agentes educativos (Coll, Esteban-Guitart y Iglesias, 2020). La conexión de textos con experiencias personales, estudios empíricos sobre los intereses y comunidades de referencia de los estudiantes, la utilización de sus prácticas y referentes de sentido (por ejemplo, la música), o la conexión de sus intereses con los servicios y oportunidades de la comunidad son actuaciones que facilitan procesos de aprendizaje con sentido. Por ejemplo, Versembrant<sup>7</sup> es una escuela itinerante que utiliza el arte urbano y el hip hop como instrumento para fomentar la consciencia crítica. También en el contexto de Catalunya, el SINS Cardener se organiza alrededor de “planes personales de aprendizaje” a través de los cuales los estudiantes, conjuntamente con sus docentes-

---

<sup>5</sup> <http://www.projecterossinyol.org/?lang=es>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=o4CC1fdNc7U&list=PLSXGfg6XHVB4Na-BA7KQnICX2yyWooTeS>

<sup>7</sup> <https://www.versembrant.cat>

tutores, y sus familias, deciden y consensuan los objetivos de aprendizaje que les llevan a desarrollar –a lo largo del curso– itinerarios particulares de entre distintos proyectos y actividades curriculares disponibles (Atzet et al., 2018). Ello rompe la rigidez y homogeneidad de los tiempos y actividades educativas convencionales, hacia modelos más flexibles que incorporen la voz, responsabilidad y participación de los y las aprendices en los procesos de decisión sobre el qué, cómo, cuándo, con quién aprender, y cómo evaluar lo aprendido, para seguir revisando los objetivos de aprendizaje establecidos.

Educación compartida y conectada. Se trata de alianzas entre distintas entidades y agentes que rompen con las fronteras y muros tradiciones de la escuela. Dichas prácticas híbridas incorporan agentes, contextos, recursos y servicios de la comunidad bajo marcos de intervención educativa con objetivos y actividades comunes. El espacio público digital es la aportación genuinamente nueva de la revolución de base tecnológica que está teniendo lugar en este momento histórico pre y post Covid-19. Los medios digitales sociales han provocado una ingente cantidad de intervenciones educativas (forzadas o espontáneas como resultado del ánimo de innovar) que a su vez han estimulado la investigación para interpretar la naturaleza de los cambios y poder convertirlos en progreso. Una cantidad creciente de autores llaman la atención sobre la necesidad de ayudar a comprender cómo han afectado las nuevas formas de aprender, participar o de organizarnos en la institución educativa, sin exagerar ni las expectativas de transformación de la tecnología ni los peligros de la exposición a unos medios de difusión potencialmente ilimitada. En este sentido la pretensión de nuestras propuestas es ayudar a construir un conocimiento suficientemente crítico como para intervenir e innovar en aquellos procesos de cambio y mejora, entendiendo las lógicas de lo digital como una forma de estar y dar sentido al mundo en el que vivimos (González-Patiño, 2018). El programa “En Residencia”<sup>8</sup>, por ejemplo, incorpora artistas y creadores en un curso escolar que realizan una obra conjuntamente con estudiantes de entre 12 y 16 años de edad. La escuela Dr. Robert, otro ejemplo, ha incorporado en su proyecto educativo, en particular en el consejo escolar<sup>9</sup>, no solamente los docentes del centro, sino también las familias, estudiantes, y entidades de la comunidad (como los ayuntamientos colindantes, así como asociaciones y fundaciones) con el fin de crear una comunidad educativa más amplia. Se trata de actuaciones que tienden a crear puentes de colaboración, diagnóstico y actuación compartida, entre las distintas entidades sociales y educativas de un determinado territorio. En este sentido, en el año 2018 se creó la Alianza “Educación 360”<sup>10</sup> en Catalunya, promovida por la Fundación Bofill, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya, así como la Diputación de Barcelona. En la actualidad, año 2020, la alianza cuenta con cerca de 300 socios: entidades locales como ayuntamientos, centros escolares, grupos de investigación y universidades, así como entidades o redes profesionales varias vinculadas al deporte y actividad física, las artes, o la educación en el tiempo libre. El propósito es mejorar la equidad educativa a través de la conexión de aprendizajes, tiempos, espacios y agentes educativos. Con ello, se persigue crear ecosistemas educativos comunitarios, es decir, una red de relaciones basadas en el reconocimiento y confianza mutua entre distintas

---

<sup>8</sup> <https://www.enresidencia.org/es>

<sup>9</sup> <https://en.calameo.com/read/00250353091d7a27e1828?page=21>

<sup>10</sup> <https://www.educacio360.cat>

entidades, recursos y agentes sociales y educativos; bajo una agenda, diagnóstico, objetivos compartidos y reales, y mediante un trabajo horizontal constante, participativo en busca de la materialización de la finalidad anteriormente anunciada. Por ejemplo, en el municipio de Celrà (Girona, Catalunya), se creó una alianza entre los centros educativos, las familias, técnicos y concejales del ayuntamiento, así como entidades y equipamientos como la Escuela Municipal de Danza. Se identificaron colectivamente, a través de métodos participativos, cuatro retos educativos (por ejemplo, mejorar el conocimiento entre los distintos agentes y servicios del municipio, así como la coordinación entre las distintas entidades y agentes profesionales). A partir del diagnóstico compartido, se establecieron distintas actuaciones como la creación de un espacio web “Portal 360” que identifique y socialice las distintas asociaciones, entidades, agentes y actuaciones educativas y comunitarias del territorio; las “familias mentoras” para acompañar a las personas que se incorporan al municipio; o consensuar un “tema transversal” para organizar una formación que permita establecer continuidades entre los distintos agentes y entidades. Por ejemplo, cómo incorporar la perspectiva de género, o hacer frente a situaciones de racismo y discriminación, tanto en las políticas municipales, la escuela de Danza, las entidades del tiempo libre o las instituciones formales de enseñanza y aprendizaje. Nos parece, en el contexto de la educación post-Covid-19, que las propuestas educativas venideras deberán dar respuesta a las necesidades y desafíos que a nivel local afronte cada comunidad educativa. Siempre, a partir del (re)conocimiento de los distintos servicios, agentes, equipamientos y recursos educativos-comunitarios; reforzando la complementariedad, funciones y conocimientos entre ellos, así como la especificidad y singularidad en sus funciones y competencias. No obstante, conviene recordar que en tiempos de crisis como el actual existe y existirá la tentación a una reacción de cierre en las organizaciones educativas y comunitarias. Es decir, fundamentadas en base al propósito legítimo de conservar aquello que se considera suyo. Cualquier organismo frente a una amenaza externa (pensemos en las dificultades económicas que vendrán para sostener y financiar proyectos educativos) puede reaccionar instintivamente asegurando aquello que tiene. En cambio, la educación post-Covid-19 apuesta por la configuración de nodos y mecanismos para articular redes de aprendizaje desde un doble propósito: para generar más oportunidades de aprendizaje y también, no menos importante, porque es una manera eficiente de garantizar que cada organización educativa conserve aquello que considera suyo, desde el valor de lo comunitario.

Educación para la sostenibilidad ambiental, identitaria y cultural. La escuela, como proyecto democrático, inclusivo y sostenible, debe contribuir a la comprensión y sensibilidad frente al colapso ecológico (calentamiento global, pérdida de la biodiversidad, cambio climático), así como la multi-pertenencia identitaria que permita reconocer los lazos y vínculos como especie, y con ella, una identidad planetaria, más allá de lenguas, identidades culturales e ideologías, pero también circunscrita a la riqueza y diversidad social y cultural de las comunidades de referencia (Esteban-Guitart et al., 2020). De hecho, no solamente debe ser culturalmente congruente, reconociendo las culturas y nacionalidades de los aprendices, sino también garantizar la supervivencia de dichas prácticas, códigos y registros culturales. En este sentido, una educación culturalmente sostenible debe normalizar la diferencia y diversificar la normalidad (ofrecer espacios para el aprendizaje de lenguas infra-representadas en el espacio escolar, o para el aprendizaje de la lengua de signos, por ejemplo, como actividad lectiva). Por

ejemplo, la experiencia “Ciberbressol” en la que un grupo de jóvenes gitanas crearon en la Asociación Gitana de Badalona un espacio en el que jóvenes madres del barrio se encontraban con sus hijos en un entorno híbrido, con juguetes y estoras en el suelo, y ordenadores en las mesas, desarrollando una actividad de juego para los niños y de intercambio para las madres, al tiempo que éstas participaban en un curso orientado a la obtención del graduado en ESO. Es decir, ludoteca, escuela de familias y escuela de segunda oportunidad en un espacio híbrido culturalmente definido por prácticas propias de una comunidad gitana y prácticas de educación formal (Lalueza, Sánchez-Busqués y García-Romero, 2019). En este sentido, la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad, anteriormente mencionada, persigue vincular el currículum y objetivos pedagógicos con las vidas de los estudiantes y sus familias dentro y fuera de los tiempos y espacios escolares (Esteban-Guitart, 2016). Desde la perspectiva de reconocimiento que señalamos, se considera que todas las familias, en todas las circunstancias, disponen de experiencias vitales, y con ellas, acumulan y construyen saberes, habilidades, recursos y conocimientos. El reto pedagógico consiste en identificarlos empíricamente. Para ello, como ya se ha dicho anteriormente, los docentes visitan los hogares de sus estudiantes y documentan los recursos, destrezas y saberes que éstas tienen, para posteriormente establecer conexiones con el currículum y la práctica escolar. Por ejemplo, tras identificar los cacahuets como planta para cocinar en distintas familias visitadas de origen marroquí en Catalunya, las docentes diseñaron una actividad pedagógica para trabajar el ciclo vital de las plantas a propósito de la planta de cacahuete. Las familias participaron en la actividad, y además se realizó un diccionario multilingüe para incorporar las distintas lenguas maternas de los y las estudiantes y sus respectivas familias (Esteban-Guitart et al., 2019).

En definitiva, la naturaleza indefinida de lo humano nos obliga a un constante ejercicio de mejora y transformación, tanto a nivel personal, como social. Sucesos históricos críticos de inflexión, como la pandemia Covid-19, nos advierte de nuestras fragilidades, nuestros defectos y debilidades; pero también, humildemente, de nuestras fortalezas y potencialidades. Reforzarlas es lo mínimo que se espera de nosotros y nosotras. Una responsabilidad que debe tejerse desde nuestras manos (acciones), nuestras cabezas (inteligencia, ideas, razones) y nuestros corazones (sentimientos, anhelos, emociones).

## Referencias

- Alegría, J., Esclapés, E., Iglesias, E., Quintela, J. y Lleonart, P. (2017). Proyecto prometeus: Acceso y permanencia en la universidad. En M. El Homrani, F. Peñafiel, y A. Hernández (Eds.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social* (pp. 143-156). Editorial Comares.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, 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), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Atzet, D., Cara, Y., Martínez Garcia, A., Rodríguez, M., López Roca, I. (2018). L'organització de l'acció educativa a partir dels plans personals d'aprenentatge. *Dossier Graó*, 3, 34-37.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Polity Press.

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blundell, A. (2020). The coronavirus pandemic is a world perezhivanie. *Cultural Praxis*. <http://culturalpraxis.net/wordpress1/2020/04/15/the-coronavirus-pandemic-is-a-world-perezhivanie/>
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.2307/1174755>
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who needs parent education? *Teachers College Record*, 79(4), 767-787.
- Brühlmeier, A. (2012). *Cabeza, corazón y mano. Educando al ser humano en el espíritu de Pestalozzi*. Shule für das Kind.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Carbonell, E. (13 de abril de 2020). La Covid-19 es el último aviso y, sin conciencia crítica de especie, a la próxima la humanidad colapsará. *Público*. <https://www.publico.es/entrevistas/entrevista-eudald-carbonell-covid-19-aviso-conciencia-critica-especie-proxima-humanidad-colapsara.html>
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1968). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Ediciones de Cultura Popular.
- Castells, M. (4 de abril de 2020). Fin de un mundo. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200404/48287445172/fin-de-un-mundo.html>
- Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Experiències, recursos i estratègies de personalització educativa*. GRAO.
- Collado-Ruano, J. (2016). Epistemologías del sur: Una visión descolonial a los objetivos de desarrollo sostenible. *Sankofa*, 9, 137-158. <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2016.119065>
- DiGiacomo, D., Van Horne, K. y Penuel, W. (2020). Choice and interest in designed learning environments: The case of FUSE Studios. *Information and Learning Sciences*, 9, 98-107. <https://doi.org/10.1108/ILS-09-2019-0098>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 136-156.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.

- Esteban-Guitart, M. y Gee, J. (2020). Inside the head and out in the world. An approach to Deep teaching and learning. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4868>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.%25p>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2111>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopert, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Esteban-Guitart, M., Monreal-Bosch, P., Palma, M. y González-Ceballos, I. (2020). Sustaining students' identities within the context of participatory culture: Designing, implementing and evaluating an interactive learning activity. *Sustainability*, 12(12), 4870. <https://doi.org/10.3390/su12124870>
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22716>
- Gee, J. y Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 58, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desarrollo de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- González, N. y Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- González-Patiño, J. (2018). Learn, teach and share, participation in expanded educational communities: Seminar as a practice of continuing education between childhood professionals. *Digital Education Review*, 33, 203-216. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.203-216>
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a mobile-centric society. *Digital Education Review*, 25, 64-86. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.64-86>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Ishimaru, A. M. (11 de Mayo de 2020). *The prospects for just schools in the wake of covid-19 responses*. <https://www.tcpress.com/blog/prospects-schools-wake-covid-19-responses/>
- Jenkins, H., Peters-Lazaro, G. y Shresthova, S. (2020). *Popular culture and the civic imagination. Case studies of creative social change*. New York University Press.
- Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S. y García-Romero, D. (2019). Following the trail of the 5th dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*, 16, 59-78. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Springer.
- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>

- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literatura review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378020000100011>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas Justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R., Royston, M. M. (2020). *Handbook of the cultural foundations of learning*. Routledge.
- Penuel, W. y Watkins, D. (2019). Assessment to promote equity and epistemic justice: A use-case of a research-practice partnership in science education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 201-216. <https://doi.org/10.1177/000271621984349>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-17.
- Rajala, A. y Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in Finland: Compassion in narrations of early childhood education student teachers. En S. Garvis, S. Phillipson y H. Harju-Luukkainen (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care: early childhood education in the 21st century* (pp. 64-75). Routledge.
- Richmond, W. K. (2018). *Education and schooling*. Routledge.
- Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. A. y Epstein, J. L. (2019). Presentación del número relación entre centros educativos, familias y entidades comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019>
- Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.002>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 43-59. <https://doi.org/10.15377/riejs2020.9.3.003>
- Santos, B. D. S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the south*. Duke University Press.
- Sepúlveda, E. (2011). Toward a pedagogy of acompañamiento: Mexican migrant youth writing from the underside of modernity. *Harvard Educational Review*, 81(3), 550-573. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.088mv5t704828u67>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. Teachers College Press.



- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Paidós.
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Editorial Horsori.
- Von Braun, J., Zamagni, S. y Sorondo, M. S. (2020). The moment to see the poor. *Science*, 368(6488), 213. <https://doi.org/10.1126/science.abc2255>

## Breve CV de los autores

### Edgar Iglesias Vidal

Doctor en pedagogía, licenciado en antropología social y cultural y diplomado en trabajo social. Es miembro del grupo de investigación LIBERI, en Infancia, Juventud y Comunidad de la Universidad de Girona y es profesor asociado del Departamento de Pedagogía de esta universidad. Ha participado en diferentes investigaciones y publicaciones orientadas al reconocimiento de la diversidad sociocultural y la dimensión intercultural en entornos educativos de diversidad: Educación intercultural en el tiempo libre. Acción educativa en tiempos neoliberales (2015). Sus intereses de investigación se orientan también al desarrollo de entornos de aprendizaje comunitarios desde la conexión de agentes y aprendizajes. Fue en el ámbito de la conexión entre el contexto educativo formal y no formal que realizó su estancia postdoctoral de investigación a la Graduate School of Education de la Stanford University (California – EE.UU.). Cuenta con veinte años de experiencia en el ámbito del trabajo socioeducativo en clave comunitaria y es miembro de la Asociación Educativa Integral del Raval, desde donde ha participado en el impulso de diferentes proyectos de educación comunitaria. Colabora también como formador, con diferentes equipos educativos, instituciones y administraciones educativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0356-0439>. Email: [edgar.iglesiasv@udg.edu](mailto:edgar.iglesiasv@udg.edu)

### Javier González-Patiño

Profesor de la Facultad de Educación de la UAM y miembro de la Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social, cuenta con una amplia experiencia como creativo digital y es fundador de Mediática, colectivo que asesora e investiga sobre la transformación digital de comunidades de aprendizaje. La intersección entre trayectoria profesional y académica orienta sus intereses de investigación, tendiendo a implicarse en proyectos participativos en diferentes contextos socio-culturales que permitan promover y analizar la mediación digital en procesos educativos y de comunicación mediante una perspectiva transdisciplinar. Ha realizado numerosas publicaciones sobre relaciones familia escuela, cultura digital y la participación activa de la infancia en procesos educativos. A través de Mediática elabora proyectos con comunidades o colectivos (centros educativos, grupos de investigación, empresas, instituciones, etc.) para que innoven en sus prácticas de creación de conocimiento, explorando y aprovechando las características y dinámicas de la web social como espacio público conectado. Colabora habitualmente en Medialab-Prado Madrid, espacio del Ayuntamiento de Madrid con

prestigio internacional dedicado a la cultura digital, y participa con frecuencia en actividades de innovación abierta y de transferencia de conocimiento científico. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3909-1897>. Email: [javier.gonzalezpatino@uam.es](mailto:javier.gonzalezpatino@uam.es)

### **José Luis Lalueza**

Doctor en Psicología por la UAB, es profesor en el Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de esta universidad. Coordinador del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI) ha desarrollado su actividad de Investigación-acción en el ámbito del desarrollo y la construcción de la identidad en comunidades minorizadas y en entornos de exclusión social, en el diseño de entornos de aprendizaje inclusivo y comunidades de prácticas para la educación intercultural, y en estudios y diagnóstico de necesidades en el ámbito del bienestar infantil, la protección de menores y la intervención con familias. Forma parte de la red internacional UClinks, basada en la Universidad de California, en cuyo marco ha contribuido al desarrollo del proyecto educativo "Quinta Dimensión". Está implicado en la promoción del Aprendizaje Servicio (ApS) universitario a través de la ejecución de proyectos docentes, la investigación y la co-coordinación del proceso de institucionalización en la UAB. Es también coordinador del Àrea de Investigación Aplicada y Transferencia del Servicio de Psicología y Logopedia de la UAB. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>. Email: [joseluis.lalueza@uab.cat](mailto:joseluis.lalueza@uab.cat)

### **Moisés Esteban-Guitart**

Licenciado en filosofía y en psicología. Doctor en Psicología. Profesor del departamento de psicología de la Universitat de Girona. Director del Instituto de Investigación Educativa, y responsable del grupo de investigación "Cultura y Educación". Ha sido profesor visitante en la Universidad Intercultural de Chiapas (México), University of Arizona (USA), University of Colorado-Boulder (USA). Su principal línea de investigación es el análisis de procesos de personalización y contextualización educativa (escuela, familia y comunidad); en particular bajo la aproximación de los "Fondos de conocimiento e identidad". Sus libros más recientes son: "Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school" (2016, New York: Cambridge University Press). "Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI" (con Ignasi Vila, 2017, Barcelona: Horsori), y "Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa" (con César Coll y Edgar Iglesias, 2020, Barcelona: Graó). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1700-8792>. Email: [moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu)

## Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional

### School Closings and Socio-Educational Inequality in Times of Covid-19. An Exploratory Research in an International Key

Jorge Cáceres-Muñoz \*

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Miguel Martín-Sánchez

Universidad de Extremadura, España

La pandemia del Covid-19, causada por el virus SARS-CoV-2, ha cambiado el *modus vivendi* de miles de personas en todo el mundo. La excepcionalidad y la emergencia ha influido en diversos sectores y ámbitos de la vida social e institucional de los seres humanos como el sanitario, económico, político o educativo. El objetivo de este estudio es ofrecer una perspectiva internacional sobre el proceso de cierre de escuelas y sus consecuencias educativo-sociales a través de las percepciones de informantes clave. Con una muestra que alcanza 23 países y 4 continentes distintos, las percepciones se han analizado en base a siete categorías: Tiempos en la ejecución, anticipación o demora de medidas. Carácter democrático-participativo de las medidas educativas tomadas. Adaptación curricular, didáctica y metodológica. Infraestructura y recursos para una adecuada formación a distancia. Percepciones acerca del profesorado. Percepciones sobre el entorno familiar. Propuestas alternativas. Los resultados muestran una elevada diversidad de maneras de afrontar esta situación, pero con similares consecuencias para la población más vulnerable. Ello implica una llamada de atención a responsables y agentes del ámbito educativo para frenar la desigualdad educativa y social que el Covid-19 puede estar generando.

**Descriptor:** Educación; Covid-19; Cierre de escuelas; Desigualdad social.

The Covid-19 pandemic, caused by the SARS-CoV-2 virus, has changed the *modus vivendi* of thousands of people around the world. Exceptionality and emergency have influenced various sectors and areas of the social and institutional life of human beings, such as health, economics, politics or education. The objective of this study is to offer an international perspective on the process of school closure and its educational-social consequences through the perceptions of key informants. With a sample that reaches 23 countries and 4 different continents, perceptions have been analyzed based on seven categories: Timing of execution, anticipation or delay of measures. Democratic-participatory nature of the educational measures taken. Curricular, didactic and methodological adaptation. Infrastructure and resources for adequate distance training. Perceptions about teachers. Perceptions of the family environment. Alternative proposals. The results show a high diversity of ways of facing this situation, but with similar consequences for the most vulnerable population. This implies a wake-up call to managers and agents in the educational field to curb the educational and social inequality that Covid-19 may be generating.

**Keywords:** Education; Covid-19; School closings; Social inequality.

---

\*Contacto: [jorgecm@unex.es](mailto:jorgecm@unex.es)

## **1. Introducción**

El brote de Covid-19, causado por el virus SARS-CoV-2 con origen en la ciudad de Wuhan, provincia china de Hubei, ha desencadenado desde diciembre de 2019 una pandemia mundial con consecuencias extraordinariamente difíciles para todos los sectores, con especial problemática para el sanitario y el económico (McKibbin y Fernando, 2020).

La virulencia de este fenómeno, ya mundial, hace que el reto se acreciente más si cabe en los casos con mayor grado de vulnerabilidad. Hablamos de personas con bajos recursos económicos, incluso sin hogar, aquellas que no disponen de empleo o que lo han perdido durante la pandemia, comunidades excluidas de manera regular, el colectivo migrante, personas con diversidad funcional, etc. (Berger et al., 2020). Ofrecer una respuesta adecuada requerirá un esfuerzo político y social a gran escala y multinivel para paliar situaciones complejas y de acuciante desigualdad. El Covid-19 va a evaluar la capacidad de reacción de los países desde una perspectiva nacional, pero también la cooperación desde una perspectiva internacional. La cohesión social va a estar determinada por la respuesta a la presión de los sistemas de protección social basados en la trayectoria de las decisiones de la política de cada país y la capacidad de actuar de manera responsable y generosa del ente macropolítico y macroeconómico actual (Dayrit y Mendoza, 2020). En el caso de la Unión Europea, ésta se enfrenta a un gran reto teniendo que ofrecer una respuesta de mayor coordinación y eficacia que la demostrada ante anteriores fenómenos coyunturales como la crisis financiera mundial de 2008 o la crisis migratoria irregular que está presente en el continente desde 2015. La colaboración a nivel mundial entre grandes instituciones como Naciones Unidas, el G20, la OMS, el Fondo Monetario Internacional, la Unión Africana y otras autoridades de terceros países será crucial (Jones et al., 2020). Por otro lado, en zonas geográficas que en nada tienen que ver con lo que ocurre en el primer mundo, el Covid-19 puede llegar a generar consecuencias fatales. Son los casos de ciertos países de África (Gilbert et al., 2020) y América Latina y Caribe (CEPAL, 2020). Una respuesta precoz por parte de sus gobernantes al igual que una ayuda externa coordinada, permitirían paliar escenarios de pobreza y subdesarrollo acrecentados.

Ante todas estas circunstancias, el derecho a una educación basada en criterios mínimos de igualdad y calidad para todos y todas puede verse fuertemente perjudicado. Ante esta situación, desde el punto de vista social y educativo, surgen una serie de preguntas en relación con el rendimiento educativo durante la pandemia, o lo referente a mantener activos los valores y principios pedagógicos y sociales de la escuela inclusiva, o la siempre necesidad de reivindicar, desde una posición crítica y activa pedagógica y políticamente hablando, de la exigencia moral y como sociedad de garantizar la equidad educativa.

Las consecuencias del Covid-19 atentán directamente contra el derecho a la educación. Y es que no podemos olvidar que el derecho a la educación no es solo garantizar el acceso a la instrucción (ahora online), sino el derecho a una educación de calidad, con procesos inclusivos que garanticen la igualdad de oportunidades real y no solo formal, porque la igualdad real potencia la justicia social (García-Gómez, 2018).

A pesar de la gran producción, análisis, información, e infoxicación sobre el COVID-19 en estos tiempos, desde un punto de vista formal y científico, responder a los interrogantes antes planteados no es fácil, ni sencillo ni tampoco breve.

Algunas entidades de solvencia científica reconocida, como la UNESCO, se han aventurado a realizar algunas aproximaciones a la situación y consecuencias que la pandemia está generando en la población escolar. Recientemente anunció que los cierres de escuelas a nivel nacional estarían afectando al 90% de la población estudiantil de todo el mundo. Desde un análisis inicial señala varios puntos perjudiciales como consecuencia de este cierre: la interrupción del aprendizaje, el no acceso a una alimentación regular, la falta de competencia parental y recursos de las familias para adaptarse a una situación de escolarización a distancia, el acceso desigual a la repentina digitalización educativa, insuficiencias en materia de cuidados a la infancia por imposibilidad de conciliación familiar, pérdida de músculo económico intrafamiliar, aumento de la presión en instituciones educativas que sí permanecen abiertas y tendencias crecientes en las tasas de abandono escolar<sup>1</sup>. Todas estas circunstancias se ven incrementadas para sectores de la población con menos recursos, como señalábamos en líneas anteriores, con mayores dosis de vulnerabilidad. En este sentido, en España, uno de los países más afectados por la pandemia en número de contagios y fallecimientos<sup>2</sup> cabe mencionar con especial énfasis la situación de vulnerabilidad a la que puede estar sometida la infancia y la juventud. Como muestran los datos del observatorio Social La Caixa (2020), la pobreza infantil y juvenil en 2017 se encontraba varios puntos por encima de la media europea, pudiéndose incrementar todavía más esta desigualdad a causa de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19.

En definitiva, la fortaleza o fragilidad de los sistemas educativos y la naturaleza de las medidas educativas aplicadas ante esta crisis no ha sido la misma en todos los países, lo que hace más complejo ofrecer una mirada clara de la situación mundial actual. Ante esta incertidumbre y la multiplicidad de frentes abiertos solo en el terreno educativo, este estudio pretende contribuir a alcanzar mayor claridad sobre esta situación.

El objetivo de este estudio es, a través de una investigación exploratoria, ofrecer una perspectiva internacional sobre el proceso de cierre de escuelas por el Covid-19 y sus posibles consecuencias educativo-sociales a través de las percepciones de informantes clave. En las próximas páginas se realizará, en primer lugar, una revisión de la literatura acerca del impacto educativo que puede estar generando ya la crisis sanitaria que servirá igualmente como justificación del trabajo realizado. En segundo lugar, se presentará la metodología de estudio y las fases ejecutadas. Por último, se muestran y analizan los resultados y su discusión en base a una serie de categorías cruciales que tratarán de analizar los factores que pueden estar generando desigualdades en el terreno educativo y social, terminando con unas propuestas de acción planteadas por los expertos consultados en cada país.

---

<sup>1</sup> UNESCO. Consecuencias negativas del cierre de las escuelas.  
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>

<sup>2</sup> Ministerio de Sanidad. Gobierno de España. Enfermedad por nuevo coronavirus, Covid-19-Información actualizada sobre el brote.  
<https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/situacionActual.htm>

## 2. Revisión de la literatura

Como se trata de un trabajo científico, y no de una tertulia televisiva, no nos atrevemos a conjeturar o a profetizar el fin de la escuela tal y como la conocemos, porque eso, en nuestra opinión, es muy complicado. Si algo ha demostrado el sistema educativo y la escuela como institución es que, a pesar de las grandes crisis que han azotado a la humanidad en los últimos siglos, la escuela ha permanecido prácticamente inamovible en sus bases, hierática y con aroma decimonónico. Sin embargo, algo sí se ha movido, levemente. La capacidad de los actores de las instituciones educativas, los docentes, los equipos directivos y las administraciones educativas para hacer frente, de un día para otro, a las consecuencias del cierre de escuelas, así como del teletrabajo, es una muestra de estos cambios. También ha puesto al límite al alumnado y sus familias, quienes tienen que nadar en aguas desconocidas y aprender a una gran velocidad nuevas competencias que hasta hace unos meses estaban proyectadas para un futuro no tan cercano.

Esa inmediatez de la realidad que se vive actualmente aún no ha generado el suficiente número de estudios comparados a nivel internacional sobre el cierre de las escuelas que puedan sostener un estado de la cuestión al que estaríamos acostumbrados. Sin embargo, aún sin establecer comparativas y siendo más bien específicos y locales, sí existen estudios sólidos sobre las consecuencias que está generando para la ciudadanía las adaptaciones a una vida educativa nueva, fruto de las medidas tomadas por la pandemia generada por el Covid-19.

Ante esto, este estudio siempre tendrá como objetivo preferente hallar la posible desigualdad educativo social presente y latente por esta crisis. Esto nos lleva a asumir como norma el no dejar pasar desapercibido lo que está ocurriendo con el alumnado más vulnerable, ese grupo social caracterizado porque en condiciones de escolarización habitual presenta dificultades de aprendizaje, que convive con circunstancias adversas en su entorno familiar, ya sea por razón económica o por déficit en las relaciones intrafamiliares, y aquel que manifiesta una diversidad funcional cuya adaptación para esta nueva eventualidad presenta un alto coste (Jiménez, 2020). Si la educación busca el desarrollo integral de los sujetos, nos preguntamos si en los tiempos del Covid-19 existen las mismas oportunidades para todos o si alguien se está quedando atrás.

La situación educativa previa a la aparición del Covid-19 estaba representada bajo una dicotomía en la que, por un lado, se establecían ciertas aspiraciones para mejorar el acceso y la calidad de la educación en los sistemas educativos mundiales, y por otro, la incapacidad para acometer ciertas deficiencias endémicas que no acababan de encontrar solución (universalización de la educación infantil, escolarización plena en educación primaria, elevación del grado de adquisición de competencias, dotación de recursos para el acceso a una educación de calidad en los países más pobres). Ello puede apreciarse en la trayectoria de compromisos acordados desde 1990 en Jomtiem con la *Declaración Mundial sobre Educación para todos* (UNESCO, 1990), o con los *Marcos de Acción Regionales* de África Subsahariana, Américas, Países Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte y países del Grupo E-9 (UNESCO, 2000) donde son ratificados los anteriores con vistas a cumplir objetivos en 2015. Iniciativas como estas, sufrirían actualizaciones y especificaciones como por ejemplo con las metas propuestas en materia educativa en la *Estrategia Europa 2020* (Arriazu y Solari, 2015) y actualmente, con la aspiración de alcanzar el denominado *objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad*

*y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, en el marco de los *objetivos de Desarrollo sostenible para la agenda 2030* de Naciones Unidas (ONU, 2017).

Todos estos compromisos basados en el horizonte de la educación y que son previos a la aparición del Covid-19 mostraban la hoja de ruta internacional en la que los idearios económicos y sociales de las dos primeras décadas del siglo XXI se ven representados condicionando las agendas educativas; marcados por supuesto, por las coyunturas económicas derivadas de la crisis de 2008, la globalización y la transformación social y tecnológica provocada por el desarrollo veloz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Hoy, a esa enumeración de elementos se suma la crisis sanitaria mundial, obligando a paralizar y puede que a rediseñar una vez más las agendas educativas, y por ende, a evitar el crecimiento de la brecha entre diversos colectivos que ven como la desigualdad y la distancia con los que deberían ser sus iguales se ve ampliada.

El debate es constante en relación con las medidas que se están tomando desde distintos sectores y que las administraciones de cada país, estado o región ponen en marcha. Muchos países basan sus medidas en las acciones que se llevaron a cabo para combatir el SARS en 2003 (Ting et al., 2020). El debate político, la opinión pública, la prensa, las redes sociales, en todos los espacios hay argumentaciones a favor y en contra de las estrategias para hacer frente al virus. Dentro del ámbito educativo el debate también está presente. En el seno de la comunidad científica existen trabajos que se muestran a favor del cierre de las escuelas para el frenado de los contagios (Viner et al., 2020). Por otro lado, el debate también centra la idea acerca de cómo debería ser el proceso de vuelta a la normalidad. Ya hay estudios que señalan la evidencia sustancial de que la transmisión volvió a surgir en cierta medida por ejemplo en Hong Kong, una vez que las escuelas volvieron a abrir, protagonizándose episodios con falta de consenso acerca de los tiempos de cierre y reapertura de las escuelas (Cowling et al., 2020). En la reapertura, las decisiones políticas apoyadas y refrendadas por los técnicos deberán estar marcadas por la prudencia y el análisis certero de la realidad. En este debate se entremezcla la opinión política, la técnica y la del poder de la prensa, quién ejerce de canal de información para la masa ciudadana que vive a expensas de las decisiones que sus gobernantes tomen<sup>3</sup>. Ante este cúmulo de pareceres hay otros que se muestran prudentes o incluso dubitativos ante el cierre drástico de las escuelas que en muchos países ha tenido lugar. Se advierte una necesaria reflexión acerca de lo que supone el cierre en materia social y económica y si compensa, teniendo en cuenta la naturaleza de baja sintomatología y mortalidad del Covid-19 en la población infantil (Armitage y Nellums, 2020). Los autores señalan con vehemencia las problemáticas que la infancia más vulnerable puede estar sufriendo ante la imposibilidad de acudir a una escuela presencialmente, una escuela en donde sentirse protegido. Los contextos mediados por un acceso a la educación a distancia a través de tecnologías digitales se antojan desiguales, lo que requiere un proceso evaluativo de las acciones

---

<sup>3</sup> El País (España). La crisis del coronavirus. <https://elpais.com/sociedad/2020-05-04/el-gobierno-planea-limitar-a-15-el-numero-de-alumnos-por-aula-el-curso-que-viene.html>. ABC (España). Sociedad. [https://www.abc.es/sociedad/abci-celaa-dice-solo-mitad-alumnos-volvera-clase-septiembre-si-no-vacuna-202005042038\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-celaa-dice-solo-mitad-alumnos-volvera-clase-septiembre-si-no-vacuna-202005042038_noticia.html). Le Monde (Francia). Société Éducation. [https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/05/05/dans-les-ecoles-primaires-veillee-d-armes-avant-le-deconfinement\\_6038658\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/05/05/dans-les-ecoles-primaires-veillee-d-armes-avant-le-deconfinement_6038658_3224.html). Bild (Alemania). Corona-Krise. <https://www.bild.de/politik/inland/politik-inland/coronavirus-im-mai-koennten-die-ersten-schulen-wieder-oeffnen-sagt-der-aerzte-ch-69718338.bild.htm>. El Mercurio (Chile). Educación. <https://www.emol.com/educacion/>

implementadas, sobre todo en contextos de mayor vulnerabilidad (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020).

Desde el punto de vista social y de la conciliación laboral, el cierre de comedores escolares suscita muchos problemas a los familiares y los padres que siguen trabajando de manera presencial; a menudo pueden estar obligados a dejar a los niños sin supervisión o bien renunciar a los empleos con la consecuencia económica que ello comporta. A tenor de ello, Álvarez Zarzuelo (2020) presenta una serie de necesidades que merecen atención y que son susceptibles de aparecer en múltiples hogares aislados durante esta crisis. Por ejemplo, aquellas que tienen que ver con la sensación de soledad derivada de una imposibilidad de acceso a internet, o aquellos que viven en contextos donde se desarrollan episodios de violencia intrafamiliar y violencia machista; aquellos niños y niñas que pueden sufrir abuso sexual o que sufren, aun estando cerrados los centros escolares, ciberbullying y miedos ante la posible vuelta; aquellos que están sufriendo problemáticas psicológicas y emocionales debido a las medidas de confinamiento social y que se pueden manifestar en episodios como agorafobias, claustrofobias, trastornos alimenticios o ansiedad. En el apartado de la alimentación, el cierre de las escuelas puede estar desencadenando alteraciones en las dietas de los niños y niñas. El consumo de alimentos altamente calóricos, azucarados, carbonatados y con alto contenido en sal está siendo un claro denominador común en muchos hogares durante estas semanas de aislamiento. Ello, combinado con un cambio en las rutinas de ocio donde el acceso a los parques infantiles e instalaciones deportivas es limitado o inexistente, y el abuso del consumo de pantallas, videojuegos e incluso del propio cambio a la docencia online, probablemente generará problemas de salud importantes en la población infantil a tener en cuenta en corto y medio plazo (Rundle et al., 2020).

En el apartado psicológico, el impacto en niños y adolescentes se manifiesta desde una situación de estrés provocada por esa duración prolongada sin contacto con sus iguales, con elevadas tasas de aburrimiento, información inadecuada, miedo a la enfermedad, al contagio de sus seres queridos y a la pérdida de empleo de sus progenitores (Wang et al., 2020). En un estudio llevado a cabo con población joven en España e Italia (dos de los países más afectados por el Covid-19 en la Unión Europea y donde las medidas de confinamiento han sido más drásticas) se ha detectado cómo los síntomas de aburrimiento, irritabilidad, inquietud y sensación de soledad estuvieron bastante presentes, viéndose acrecentados cuando los padres no conseguían manejar ciertas situaciones; dando como consecuencia episodios emocionalmente problemáticos que afectaron al bienestar psicológico del núcleo familiar (Orgilés et al., 2020).

Hay quienes plantean que las medidas de cierre escolar deberían ser aliviadas en cuanto las autoridades sanitarias lo permitan. Desde aquí, el horizonte debe paliar la desigualdad considerando la combinación de la enseñanza no presencial con la presencial adecuando las medidas de distanciamiento e higiene adecuadas. Los países en las etapas iniciales de las medidas de mitigación tienen la oportunidad de ser líderes, priorizando a los jóvenes y estableciendo estrategias para garantizar de manera proactiva que los niños estén en el centro de las respuestas futuras. Todo ello con el objetivo de lograr un equilibrio y protegiendo a los más expuestos sin sacrificar el futuro de la próxima generación (Armitage y Nellums, 2020).

Mientras llegan esas medidas de desescalada y vuelta a una normalidad parcial donde se permita cierto contacto social y cierta reapertura escolar, el profesorado aparece como



salvavidas ante la situación de indefensión de la infancia y juventud. Son el punto de unión con la normalidad y sirven de asesoramiento continuo tanto a sus propios alumnos como a los padres y madres en esta difícil tarea. Con el trabajo programado de las escuelas y la colaboración familiar se pueden poner en práctica programas educativos a distancia con materiales diseñados, pautas de higiene y alimentación, ejercicio físico en el hogar y desarrollo de la autosuficiencia y autogestión (Wang et al., 2020). Se abre ante así una oportunidad de alcanzar más rápida y eficazmente la madurez del estudiante.

La principal medida que se ha tomado, como ya hemos ido señalando, ha sido la implementación rápida de un modelo de educación a distancia basada en la utilización de recursos tecnológicos. Ésta conlleva retos que se traducen en una multiplicidad de casuísticas dependiendo del nivel educativo. Los niveles de autonomía, el dominio de habilidades, la competencia digital, el número de estudiantes por grupo o los recursos con los que se cuente, afectarán y dibujarán un sinnúmero de escenarios y relaciones educativas (Sánchez Mendiola et al., 2020). Sin embargo, es preciso advertir y alertar de que este proceso de digitalización de la docencia puede no estar llevándose a cabo de una manera correcta y satisfactoria en lo que a planteamiento y ejecución didáctica se refiere. Como señalan Zhou y otros (2020) algunos docentes han podido realizar una transposición didáctica del aula física al aula virtual sin realizar las adaptaciones requeridas en cuanto a material, temporalización, carga de trabajo, formas de interacción profesor-alumno correctas. Además, la diversidad de alumnado presente en las aulas y los nuevos formatos de trabajo en entornos virtuales requieren de un alumnado autónomo y con capacidad para el autoaprendizaje que en muchos casos no se ha alcanzado antes en la enseñanza presencial. Si a eso le unimos una baja supervisión parental y escasos recursos telemáticos, el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede estar encontrando en un alto porcentaje de alumnos. En muchos casos, el paso a la docencia online se hizo de manera prematura, acelerada, sin la preparación adecuada y sin la reflexión pedagógica necesaria para acometer el paso a los entornos virtuales de enseñanza. La consecuencia de todo esto puede dar lugar a una paradoja. Es lo que se señala en el estudio de Vlachopoulos (2020): instituciones educativas, profesorado y alumnado deben tener muy presente que este grado de digitalización de la enseñanza y con esta rapidez de acción no se ha dado nunca antes. De este repentino cambio aparecerá la oportunidad de probar los límites y alcances de una docencia online pero siempre que se lleven a cabo bajo las condiciones adecuadas, es decir, con recursos y competencias en y para todos los actores de los sistemas educativos. De no ser así, el caos será el protagonista y los resultados que se analicen de esta nueva realidad estarán sesgados por una omisión de la desigualdad. Sin embargo, cuando pase este estado de excepcionalidad, los teóricos de la educación, docentes y comunidad educativa en general, deben tener claro que ni la enseñanza online es el paradigma del progreso ni, en los casos en las que ésta tenga una mala implementación, debe dejar de ser un horizonte por perseguir.

La población universitaria también está padeciendo las consecuencias del Covid-19. La Universidad ha tenido que afrontar un cambio repentino, moviéndose de la presencialidad a la no presencialidad. Esta educación mediada por tecnología ha solicitado de un esfuerzo de aprendizaje expreso para muchos docentes anclados en la enseñanza tradicional, entendiendo por tal la interacción personal en un aula presencial dentro de un contexto formal de enseñanza-aprendizaje en un entorno físico. Desde las instituciones universitarias y dependiendo de los recursos se ha tratado de ofrecer una respuesta lo más eficaz y coordinada posible para que el curso académico se desarrollara con relativa

normalidad. No obstante, siempre existen pérdidas por el camino y situaciones de estrés docente que deben asumirse paralelas a las situaciones personales vividas en el contexto de la pandemia (Sánchez Mendiola et al., 2020). La pérdida o adaptación de clases, las nuevas rutinas, vivir en entornos rurales o urbanos y convivir con circunstancias familiares donde la enfermedad o las consecuencias económicas acechaban han sido factores que han generado diversos niveles de estrés y problemáticas de salud emocional a los estudiantes. Las perspectivas de un futuro indeterminado son un pensamiento con el que una gran parte de la población estudiantil universitaria ha tenido que convivir en las últimas semanas (Cao et al., 2020).

Finalmente, a todo lo señalado hemos de añadir la natural disparidad de niveles de digitalización en todo el mundo. No todos los sistemas educativos tienen garantizado el mismo nivel de éxito en la modalidad de educación a distancia online puesto que no todos los países poseen la misma estructura. En un informe realizado por el Banco de Desarrollo de América Latina y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe dependiente de Naciones Unidas (2020) se establece una evaluación acerca de la digitalización de América Latina y el Caribe para hacer frente a las consecuencias de la crisis provocada por el Covid-19. En dicho informe se detalla la posición que ocupan en el mundo en relación con lo que se denomina ecosistema digital. En primer lugar, estaría América del Norte, seguido de Europa Occidental, en una posición intermedia estarían los Estados Árabes y Europa del Este, a continuación, en la clasificación estarían Asia-Pacífico y América Latina y el Caribe. En último lugar se situaría África. Los problemas de falta de conectividad y habilidades digitales de los responsables de la educación, unido a la falta de plataformas virtuales son los protagonistas del estado de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. Como se señala en el informe, países como Argentina se han replanteado la utilización de la televisión y la radio para lograr niveles de democratización de la enseñanza ante la situación. Y es que, el derecho a la educación, con independencia de que adaptaciones se hayan tenido que desarrollar, debe estar salvaguardado. Si la docencia a distancia se ha impuesto en formatos de digitalización, las administraciones educativas deben velar porque todo alumnado tenga acceso a la misma y en las mismas condiciones (Bekerman y Rondanini, 2020; Cotino Hueso, 2020). Lo que queda por resolver es si este reto se está consiguiendo, y si es imperativo de las administraciones educativas atender la diversidad de la población estudiantil. En nuestra opinión se trata de una necesidad inalienable del Estado. Además, es preciso que las administraciones combatan la brecha digital y la brecha social como objetivos prioritarios en materia de inversión educativa.

Lamentablemente, en esta situación de incertidumbre, no son pocos los elementos que quedan sin concretar y que con el pasar de los meses irán generando diferentes disyuntivas. Esperemos que las decisiones que se vayan tomando ofrezcan una respuesta ante la curva de desigualdad educativa que puede dejar al descubierto el Covid-19.

### **3. Método**

El marco internacional que ofrece este estudio tiene como meta lograr mayor cota de comprensión sobre las implicaciones que está generando para el ámbito educativo la pandemia provocada por el Covid-19. Dada la novedad del objeto de estudio, la inmediatez de los datos, y lo rápido que evoluciona, se ha optado por utilizar una metodología de corte cualitativo y exploratorio, en 23 países y 4 continentes. La investigación mide la

percepción de informantes clave de cada país acerca de las consecuencias que el cierre de las escuelas ha generado.

La utilización de informantes clave en la investigación cualitativa es una posibilidad para un acercamiento certero a la realidad social estudiada (Ander-Egg, 1995). Por sus cualidades, los informantes clave realizan una función de apadrinamiento hacia el investigador, por el número y calidad de las vivencias y datos que estos pueden transmitirle en beneficio de su estudio (Monistrol, 2007; Robledo y Martín, 2009). Desde un correcto proceder metodológico, los informantes deben ser considerados como auténticos individuos con capacidad reflexiva y benefactores de datos (Sánchez Silva, 2005). No serán el objeto de investigación sino el medio por el cual llegar al conocimiento.

En cuanto a los criterios de selección de los informantes clave, estos estuvieron determinados por la relación con el objeto de estudio y su accesibilidad, de acuerdo con un procedimiento de muestreo propositivo (Alejo y Osorio, 2016). A continuación, se presenta la enumeración de criterios de selección de la muestra participante:

- Poseer una formación académica y profesional acreditada y acorde con el objeto de estudio.
- Dominio y actualidad de conocimientos sobre la realidad analizada.
- Aproximación geográfica o contacto directo con la localización objeto de estudio.
- Mantener relación profesional y/o de investigación con actores del sistema educativo.
- Voluntariedad y compromiso explícito de participación como informante.
- Conocimiento de la técnica de recogida de datos para el estudio.
- Accesibilidad y disponibilidad online<sup>4</sup>.

Como señala Mendieta Izquierdo (2015), los criterios de selección de la muestra son determinantes para el correcto proceder en la investigación cualitativa y para el rigor en el análisis de la realidad a estudiar. Así, para este estudio, la muestra de informantes clave se compuso de 23 sujetos, de los cuales 14 fueron mujeres y 9 fueron hombres. La media de edad se situó en los 49,5 años. La selección de esta muestra permitió obtener una percepción de la nueva realidad educativa de diferentes países repartidos por cuatro continentes: Ecuador, Chile, Colombia, Uruguay, Cuba, República Dominicana, Paraguay, Brasil, El Salvador, Perú, Guatemala, México, Marruecos, Senegal, Túnez, Noruega, España, Portugal, Suecia, Italia, Francia, Australia y EEUU<sup>5</sup>. Todos los informantes participaron de forma voluntaria tras ser informados de los objetivos del trabajo, sin recibir incentivos materiales por su colaboración y con disponibilidad online plena. La naturaleza y perfil de la muestra participante en el estudio estuvo distribuida de la siguiente forma: 5 maestros de Educación Primaria, 5 profesores de Educación Secundaria, 6 profesores de Universidad, 4 psicólogos educativos y 3 sociólogos. Además de su

---

<sup>4</sup> Dadas las inusuales circunstancias de excepcionalidad basadas en el aislamiento y la limitación de movilidad de las personas en la mayoría de las regiones del mundo, -durante la realización de este trabajo de investigación- la modalidad online a distancia se impone en todas las actividades. Ello también afecta al proceso investigador de este trabajo y por ende a la relación y flujos de comunicación entre el grupo de investigadores responsables de este trabajo y los sujetos que conforman la muestra participante.

<sup>5</sup> En el caso de Estados Unidos, la localización geográfica de los datos y el informante clave se corresponden únicamente con el Estado de Washington.

titulación académica, todos poseen formación específica en Derechos Humanos y Desarrollo Social. Los informantes, según el país, presentan los siguientes perfiles: Ecuador: socióloga e investigadora social independiente con 40 años de experiencia. Ex-vicepresidenta del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas; Chile: docente e investigadora en la Universidad Autónoma de Chile con 12 años de experiencia y participante en numerosos estudios sobre educación.; Colombia: docente e investigadora en la Universidad San Buenaventura de Bogotá con 25 años de experiencia; Uruguay: docente en centro público de zona desfavorecida con 20 años de experiencia, colaboradora de proyectos educativos internacionales.; Cuba: psicóloga docente e investigadora en la Universidad de La Habana con 15 años de experiencia y autora de múltiples publicaciones.; República Dominicana: directora de un centro educativo privado con 17 años de experiencia; Paraguay: docente e investigadora en Universidad del Este con 30 años de experiencia. Autora de numerosos estudios, conferencias y publicaciones; Brasil: profesora de un centro de educación primaria en zona desfavorecida con 15 años de experiencia. Colaboradora en proyectos sociales; El Salvador: profesor de educación secundaria en un centro público con 32 años de experiencia; Perú: sociólogo y director de proyectos sociales con población infantil con 25 años de experiencia; Guatemala: sociólogo y presidente de organización social de infancia con 30 años de experiencia; México: docente e investigadora en Universidad Nacional Autónoma de México con 15 años de experiencia. Autora de investigaciones y publicaciones sobre infancia en riesgo; Marruecos: profesor de educación secundaria, presidente de organización social de infancia, gestor de proyectos con adolescentes en contextos de riesgo con 25 años de experiencia; Senegal: profesor de educación primaria, presidente de organización social de infancia y gestor de proyectos con niños en contextos de riesgo con 15 años de experiencia; Túnez: profesora de educación secundaria y coordinadora de proyectos educativos internacionales con 25 años de experiencia; Noruega: psicólogo en centro de protección de adolescentes en riesgo con más de 30 años de experiencia; España: docente e investigador en la Universidad, coordinador de proyectos educativos internacionales con 40 años de experiencia. Autor de diversas publicaciones, estudios y conferencias; Portugal: profesora de educación secundaria, presidenta de organización social de infancia en contextos de riesgo con 15 años de experiencia; Suecia: psicóloga con 50 años de experiencia, activista; Italia: psicólogo y director en centro de protección de adolescentes en riesgo con 30 años de experiencia; Francia: profesora de educación primaria con 5 años de experiencia. Investigadora internacional; Australia: docente e investigadora en la Universidad de Sídney con 25 años de experiencia. Participante en proyectos de investigación diversos, conferenciante y autora de múltiples publicaciones; EE.UU.: *Full professor* en la Universidad, director de programas internacionales, con más de 30 años de experiencia docente e investigadora.

En lo que concierne a la recogida de datos, se realizó mediante un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas distribuido de manera online y disponible en 5 idiomas (español, inglés, francés, portugués e italiano). El cuestionario fue diseñado de acuerdo con una secuencia lógica de 31 preguntas acordadas por el equipo investigador que dieran respuesta a las siguientes categorías de análisis, necesarias para dar coherencia a la matriz del estudio (Cerrón, 2019):

- Tiempos en la ejecución, anticipación o demora de medidas.
- Carácter democrático-participativo de las medidas educativas tomadas.

- Adaptación curricular, didáctica y metodológica.
- Infraestructura y recursos para una adecuada formación a distancia.
- Percepciones acerca del profesorado.
- Percepciones sobre el entorno familiar.
- Propuestas alternativas.

Se eligió la utilización de cuestionarios como instrumento de investigación al considerarlos una eficiente técnica de recogida de datos en la investigación educativa, al generar un procedimiento estandarizado que sirve para recoger y analizar los datos de una manera que permite describir, explorar, y explicar una serie de características (Casas Anguita et al., 2003).

Tras la recepción de los datos, se llevó a cabo un análisis de contenido (Piñuel Raigada, 2002) contemplando las ideas y llevando a cabo un procedimiento controlado de inferencia transitando de una fase descriptiva a otra interpretativa propia del método. En el apartado de resultados se muestran las percepciones más representativas de los informantes clave de acuerdo con las categorías construidas, cumpliendo así con el objetivo de este trabajo: ofrecer una perspectiva internacional sobre el proceso de cierre de escuelas por el Covid-19 y sus posibles consecuencias educativo-sociales a través de las percepciones de informantes clave.

## **4. Resultados**

### ***4.1. Tiempos en la ejecución, anticipación o demora de las medidas***

Los resultados adscritos a esta categoría pretenden presentar las percepciones de los informantes clave en relación con los tiempos que cada país ha ido anticipando o demorando el cierre de escuelas, el inicio y duración de las medidas de cierre y la reconfiguración del calendario escolar.

En este sentido, el 70% de los informantes considera que en su país el cierre de las escuelas no se ha demorado mientras que el 30% (Noruega, Italia, Francia, México, Brasil, Guatemala) considera que sí. A ello se ha de añadir que Australia y Suecia no cerraron sus escuelas. En Australia cerraron solo 2 escuelas públicas y muchas escuelas privadas que no estaban obligadas; sin embargo, de manera generalizada muchos estudiantes optaron por quedarse en casa. En el caso de Suecia solo cerró la Universidad. Para las demás localizaciones, los informantes aportan que el cierre generalizado se produjo durante la primera quincena de marzo. Por otro lado, en cuanto a la duración del cierre, los informantes señalan en todos los casos que estará supeditado a la evolución de la pandemia. En unos países se está optando por el cierre indefinido, en otros casos por plazos prorrogables, otros plantean una desescalada por zonas sin contagio. Finalmente, ante una posible reconfiguración del calendario escolar, el 74% de los informantes plantean que sí se llevará a cabo, mientras que un 26% señala que no. Las opciones que se barajan de cara a una nueva configuración tienen que ver con: prolongar el calendario escolar hasta el máximo posible (Francia o Túnez), el adelanto o suspensión de vacaciones (Chile o Guatemala), evaluar sobre el primer y segundo trimestre (Marruecos), aplazar la prueba de acceso a la universidad (Portugal), aplazar la presencialidad a septiembre (Uruguay, Paraguay o Perú) y preparar una metodología híbrida para los meses de octubre-noviembre (Estados Unidos). También hay países en los que hasta la fecha no se percibe

que haya nada previsto (Colombia, Senegal, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Australia o Suecia).

#### ***4.2. Carácter democrático-participativo de las medidas educativas tomadas***

Los resultados adscritos a esta categoría hacen mención a las percepciones de los informantes clave sobre qué organismos o autoridades competentes han participado en la decisión del cierre de las escuelas, así como el grado de consenso alcanzado con los múltiples actores que componen el contexto educativo de cada país y la invitación o no a participar en la toma de decisiones respecto a estas medidas.

El 63% de los informantes respondieron que la decisión de cerrar los centros educativos se tomó desde el gobierno nacional o federal en sintonía con lo acordado por los ministerios o consejos competentes en materia de sanidad. En cambio, el 22% señaló que esta decisión fue tomada por las alcaldías o municipalidades y el 9% por el gobierno de los estados (Brasil y Washington, EE.UU.). Respecto al grado de participación de los actores que componen el contexto educativo en la toma de decisiones sobre el cierre de las escuelas, el 60% de los informantes considera que en su país sí se ha invitado a participar a responsables y personas directamente relacionadas con el ámbito educativo. El 40% considera que no ha sido así. En los casos en los que sí se ha producido ese acercamiento, los informantes clave consideran que en una escala del 1 al 5 el grado de consenso estaría situado en 3,16 puntos. Cabe mencionar, en el caso de Brasil, que el informante señala que ciertas escuelas se adelantaron al cierre por vía de los gobiernos locales sin coordinación con el gobierno central. El posicionamiento y discurso del Gobierno Federal de Brasil se basó desde el inicio en priorizar los intereses de la economía, oponiéndose a una paralización de muchos sectores como el escolar por vía del confinamiento. A diferencia de otros países, no hubo acción colectiva y los gobiernos estatales y municipales tomaron decisiones propias basadas en alertas y datos proporcionados por agencias o profesionales vinculados al área de la Salud. Lo visto hasta ahora evidencia un escenario de discordancia política más que de autonomía.

#### ***4.3. Adaptación curricular, didáctica y metodológica***

Los resultados que se relacionan con esta categoría muestran las percepciones de los informantes clave sobre cómo ha sido la adaptación de objetivos y contenidos curriculares, cómo ha sido la adaptación didáctica y qué medidas se han tomado con respecto a la evaluación y calificación de los estudiantes en las diversas etapas educativas. Por otro lado, también se señala la percepción acerca del lugar del alumnado con necesidades educativas especiales en el diseño de estas medidas.

El 70% de los informantes señala que en sus países sí se ha llevado a cabo cierta modificación o adaptación didáctica. Esas modificaciones se basan sobre todo en una docencia online. En este caso, en países como Noruega, Francia, Italia, EE.UU., Uruguay y Paraguay hay una apuesta decidida, según los informantes, por la elaboración de contenidos digitales. En un porcentaje más bajo de los casos se encuentran las adaptaciones hacia una enseñanza por televisión y la priorización de unos contenidos sobre otros (materias instrumentales básicas). Senegal, Cuba, Túnez, México y Guatemala son ejemplos donde los informantes señalan que se ha hecho bastante énfasis en la preparación de materiales para ser retransmitidos por televisión para llegar a más hogares. Por otro lado, destacan iniciativas como las de Ecuador donde se ha establecido un currículo de emergencia con objetivos de aprendizaje priorizados e incorporación de actividades de

contención emocional. Ello está circunscrito al denominado *Plan Aprendamos en Casa* donde antes de la aplicación del currículo se desarrollan actividades de apoyo emocional y refuerzo de los aprendizajes previos. Así mismo, en países como Chile o Brasil existe una gran diversidad de casos y diferencias entre la capital del país y el resto de zonas. El acceso a una enseñanza privada o pública que está determinada por una población estudiantil con diferentes recursos y un profesorado con diferencias en los materiales para su docencia determina las adaptaciones que se están llevando a cabo.

En lo concerniente a la evaluación y promoción del alumnado, existe diversidad de opiniones. Hay cierta representatividad en torno a evaluar a través de las tareas que se están enviando desde diferentes medios, síncronos y asíncronos, para que los estudiantes realicen en sus hogares. No obstante, existe una percepción generalizada ofrecida por los informantes de la que se deriva que no existen instrucciones oficiales, claras y homogéneas respecto a la evaluación y mucho menos sobre la calificación y promoción de los estudiantes. Primará la adaptación a la realidad, al contexto, buscándose sobre todo el refuerzo de los aprendizajes previos y que en la medida de lo posible se consiga un nivel aceptable de nuevos contenidos. Además, desde países como Brasil, se plantea la dificultad de evaluar a estudiantes sin el acceso a los materiales educativos y por ende al aprendizaje en igualdad de condiciones. En el caso de España, las autoridades han señalado cierto nivel de laxitud con respecto a la medición de los aprendizajes y a la promoción de los estudiantes, instando a los docentes a aplicar mecanismos empáticos y a adoptar posturas de sintonía con los estudiantes para conseguir un mayor grado de comprensión por la situación.

Finalmente, poniendo el foco sobre el alumnado más vulnerable y con necesidades educativas especiales, en mayor medida, la muestra de informantes consultados declara que no se ha planeado nada adicional por el estado de pandemia. Un grupo menor de informantes percibe que se está actuando en las mismas formas que con el resto del alumnado. Sin embargo, otros informantes describen que el apoyo de las familias como vía compensadora, la realización de adaptaciones individuales y las acciones desempeñadas de los profesionales de educación especial están haciendo salvar en cierta medida la situación. Estos últimos informantes se localizan en los países de: Uruguay, Noruega, Portugal, Ecuador, Francia y Perú.

#### ***4.4. Infraestructura y recursos para una adecuada formación a distancia***

Los resultados concernientes a esta categoría presentan las percepciones de los informantes clave acerca de la presencia/ausencia de medidas sociales y económicas tomadas por las administraciones y los centros educativos para salvaguardar los principios de igualdad y equidad de todos los estudiantes, así como describir las consecuencias que la ausencia de estas medidas puede estar generando en la población estudiantil más vulnerable.

De acuerdo con ello, el 70% de los informantes considera que, ya sean las administraciones o bien los centros, sí están tomando medidas sociales y/o económicas. Sin embargo, un 30% tiene una percepción de que ello no es así. Los informantes clave que consideran esto hacen referencia a la situación vivida en Chile, Colombia, Marruecos, España, Brasil y Guatemala. Respecto a las consecuencias que está generando en la población estudiantil más vulnerable, la posible ausencia de medidas sociales y económicas, el 45% de los informantes señala que la falta de ayudas se deriva en un nulo o insuficiente acceso a internet y otros medios tecnológicos. Desde Brasil se argumenta como contradictorio el

hecho de que se derive de manera íntegra a un formato de educación basado en TIC, sin que los propios centros hayan tenido en el pasado una dotación como la que ahora se pretende que tengan en todos los hogares del país. Por otro lado, esa ausencia de ayudas también está generando desprotección a nivel físico, de alimentación e higiene, cuestión recalcada por el 18% de la muestra. Y, por último, se señala la notable bajada del rendimiento académico en la población estudiantil más vulnerable y los problemas de salud mental que pueden llegar a estar padeciendo por la situación de confinamiento e incertidumbre. En el caso de Senegal, se percibe el hecho de que las consecuencias pueden ser el abandono de los estudios debido a las condiciones de pobreza que vive la mitad de la población. Paradójicamente, este aspecto tendría cierto atisbo de coincidencia con lo señalado por el informante clave de EE.UU. Desde su percepción, existe la posibilidad de que ciertos alumnos sin recursos tuvieran que abandonar los estudios universitarios para retomarlos en un futuro.

#### ***4.5. Percepciones acerca del profesorado***

Los resultados adscritos a esta categoría muestran la percepción de los informantes clave de cada país acerca de las facilidades o dificultades que el profesorado está presentando para adaptarse a esta nueva situación, así como las presiones sufridas o lagunas formativas encontradas fruto de esta crisis.

Los resultados de la muestra participante evidencian una división acerca de la adaptación del profesorado a esta nueva situación. El 48% de los informantes (Colombia, Uruguay, Marruecos, Senegal, Noruega, Suecia, Paraguay, República Dominicana, Ecuador, Estados Unidos y Perú) percibe que el profesorado ha tenido más facilidades mientras que el 52% percibe que ha tenido más dificultades (Chile, España, Portugal, Italia, Cuba, Túnez, Francia, México, Brasil, El Salvador, Australia y Guatemala). Consideran los informantes que entre las facilidades que se han podido ver representadas están las de una mayor flexibilización del currículum y la entrega en las actividades y tareas de los estudiantes; un mayor grado de contacto y relación educativa gracias a las nuevas tecnologías (Internet) y la posibilidad de brindar apoyo al alumnado. Entre las dificultades, la que mayor peso representa en el cúmulo de percepciones de los informantes es el desconocimiento de las herramientas tecnológicas de los docentes. Esta dificultad además aparece como la más citada en la percepción de las lagunas formativas de los informantes. A partir de ahí se enumeran otras dificultades o limitaciones del día a día que tienen que ver con problemas familiares, pérdida de intimidad, problemas emocionales, problemas económicos por el retraso de su retribución, anuncio de recortes y falta de contacto con algunos estudiantes.

Por último, en el apartado de las presiones que perciben los informantes que puede estar sufriendo el profesorado, la mayoría se derivan de que las familias no comprenden los contenidos y sienten que ellos tienen que ocuparse de la enseñanza. Así mismo, existe cierto grado de presión derivado de la exigencia de que el aprendizaje a distancia siga el ritmo de la enseñanza en el aula presencial, lo que tiene que ver con un sentimiento generalizado de que el trabajo de los profesores se ha multiplicado. A ello debe sumarse la incertidumbre de no saber qué ocurrirá con el curso escolar.

#### ***4.6. Percepciones sobre el entorno familiar***

En lo relativo a esta categoría, los resultados evidencian las percepciones de los informantes clave acerca de la respuesta ofrecida por el entorno familiar ante el cierre de



las escuelas. Posibilidades de albergar un entorno adecuado de aprendizaje para sus hijos/as, flujos de comunicación con el profesorado y lagunas formativas encontradas fruto de esta crisis. Esta categoría hace mención también a cómo se está afrontando la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.

En este sentido, la percepción de los informantes es bastante dispersa y solo el 48% de ellos considera que ha habido una relativa buena respuesta ante la nueva situación educativa. La percepción es que existe una mezcla entre conformidad y resignación por lo ocurrido y de que no existe otra alternativa. Hay cierta preocupación, sobre todo en los casos en los que la familia ha tenido que reorganizarse para ocuparse de los hijos, en los que la cuestión laboral y económica ha afectado de lleno a la conciliación y los casos en los que cierta parte de la población de riesgo (abuelos y abuelas) pasan a ocupar espacios de convivencia con los niños. Este aspecto se destaca desde Italia. Por otro lado, desde Guatemala se hace mención a la vulnerabilidad de las madres que conforman el único elemento parental del grupo familiar y los casos donde ha aumentado los niveles de tensión y maltrato intrafamiliar.

En cuanto a los flujos de comunicación que se mantienen entre familia y profesorado, las llamadas de teléfono, el correo electrónico, aplicaciones de comunicación instantánea como WhatsApp, de videollamadas como Zoom y redes sociales varias son consideradas como los mecanismos más utilizados. Respecto a las lagunas formativas que pueden percibir en las familias para sobrellevar esta nueva situación, los informantes señalan por encima de todo tres: el bajo nivel de formación cultural y académica, lo que implica unos niveles de apoyo y seguimiento en las tareas escolares de los hijos más precario; el desconocimiento en el campo de lo tecnológico; y el desgaste emocional, asociado a una capacidad baja para manejar las situaciones de estrés, aburrimiento, falta de alternativas de ocio y de comprensión de lo ocurrido en el propio seno familiar.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la respuesta y alternativas que tiene la familia para desenvolverse en este contexto con hijos/as con necesidades educativas especiales, la respuesta de los informantes se muestra diversa. Los que pueden ofrecer una percepción sólida señalan por un lado el papel de refuerzo y apoyo que asumen las propias familias para sus hijos (Uruguay, Ecuador), por otro lado, las muchas dificultades que se les plantea con este nuevo presente por la falta de ayudas de la administración (Marruecos, Senegal, Italia, México, Guatemala) este aspecto, sin duda, está directamente ligado al desarrollo y evolución de la pandemia y la posibilidad de mantener abiertos o cerrados ciertos servicios de educación especial. Y, por último, los que el sistema brinda cierto refuerzo que compensa las posibles barreras derivadas de la situación (Noruega, Cuba).

#### ***4.7. Propuestas alternativas***

Los resultados de esta categoría recogen aquellas medidas e iniciativas de corte alternativo, diferentes a las actuales, propuestas por los informantes en su condición de conocedores del contexto, que son susceptibles de ser implementadas para la mejora de la situación actual, haciendo énfasis en las situaciones de mayor vulnerabilidad social y educativa. Puede verse un resumen de estas propuestas en la figura 1.



Figura 1. Análisis de contenido. Propuestas alternativas

Fuente: Elaboración propia.

Los informantes argumentan como necesario alcanzar un mayor grado de democratización tecnológica. Ello pasa por facilitar el acceso a internet y la tenencia de dispositivos de interacción online para todos y para todas. También se plantea la posibilidad de un incremento de la sincronía en las modalidades de conexión online, logrando así mayor cota de parecido con la clase habitual presencial. Por otro lado, plantean la emisión masiva de contenido educativo curricular a través de la creación específica de canales en distintos medios de comunicación. Además, se aboga por una reestructuración del calendario escolar para que el nuevo inicio de curso cuente con un mes previo de preparación a una nueva modalidad, pensada y reflexionada, que se adapte mejor a las circunstancias. Esa nueva realidad pasaría por un aumento en el diseño de actividades auto-correctivas que fomentaran la autonomía del alumnado y las familias. Señalan la necesidad de reorientar los fines educativos hacia la salud mental, sobre todo en los casos de alumnos con mayor vulnerabilidad. Por otro lado, señala que se deben plantear formas de asesoramiento familiar, generar procesos de atención domiciliaria para el alumnado más vulnerable, complementado con programas de refuerzo de la alimentación infantil, y protección contra todos los tipos de violencia que pueda sufrir el niño o adolescente. Todo con el objetivo de aumentar la visibilidad de los más vulnerables. Finalmente, con una mirada a la vuelta a la normalidad, los informantes plantean el diseño de nuevos programas de detección precoz y de compensación educativa.

## 5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo enunciado ya en apartados anteriores era, a través de una investigación exploratoria, ofrecer una perspectiva internacional sobre el proceso de cierre de escuelas por el Covid-19 y sus posibles consecuencias educativo-sociales a través de las percepciones de informantes clave. De acuerdo con ello se ha establecido un estudio exploratorio, descriptivo y de corte cualitativo en el que han participado informantes clave de 23 países. A través de los datos recogidos mediante un cuestionario online, se han presentado los resultados conforme a siete categorías que ofrecieran estabilidad y coherencia al estudio.

Cabe destacar que, según las percepciones de los informantes clave consultados, la salud de los principios de igualdad de oportunidades y equidad educativa se está viendo perjudicada. Las posibilidades de mejora y ascenso social que provee la educación en un sistema que apuesta por estos principios se ven hipotecadas en estos momentos. Las consecuencias que trae consigo la pandemia provocada por el Covid-19 y que está forzando a las autoridades competentes al cierre de las escuelas se está llevando las posibilidades de acceder a niveles óptimos de desarrollo educativo a muchos alumnos y alumnas de todo el mundo. Sin embargo, a pesar del cierre de las escuelas, una de las consecuencias sociales que podemos sacar de esta situación es el escepticismo socioeducativo, en tanto que consideramos que, a pesar de vivir una excepcionalidad social, los sistemas educativos siguen luchando por mantener una falsa normalidad, cuando es evidente que nada sigue siendo normal. Si antes de la pandemia había desigualdad social, contra la que con mejores o peores resultados la escuela luchaba a través de programas de refuerzo, seguimiento, becas, compensación, ayudas, maestros comprometidos presencialmente, etc., ahora, eso se está perdiendo, agravando todavía más la brecha social y la injusticia.

En este sentido, familias e infancia vulnerable se encuentran en primera línea de una playa cuya ola de pobreza y falta de futuro, en muchos casos ya se los ha llevado por delante. La inversión y ayudas también se deben dar a tiempo real en el sector educativo público, ayudando a apuntalar una bisagra social situada entre lo puramente sanitario y lo económico de un país. El sistema educativo público debe abanderar la lucha por la equidad y los derechos sociales. El sistema educativo público, al igual que los servicios sociales o la sanidad, debe ser garante de los principios democráticos de igualdad y justicia social, y permanecer, si cabe, más atento a los intentos de menoscabo o precarización, que ya se vienen anunciando en forma de hipotéticos recortes que, desde una economía neoliberal golpeará con fuerza a los sectores más débiles de la sociedad.

Sólo así, con la apuesta seria por la educación pública, con el aumento de inversión educativa y con el compromiso de apoyar la escuela y a los parias que han condenado a vivir en la parte baja de la brecha educativa y en el lado oculto del sistema escolar, se garantizará una calidad educativa por medio de la igualdad de oportunidades y con ello un mantenimiento de la equidad social (Pascual Bario, 2006). Los estándares de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en educación (Lara Caballero, 2017) deben asegurarse hoy más que nunca para garantizar el derecho a la educación. Así, esa mirada debe trazarse de manera desigual, *no tratando igual a los desiguales* (De la Cruz Flores, 2017), ayudando a quien más lo necesite y forzando al sistema para no dejar atrás a los más débiles de la cadena.

El cierre de las escuelas y la reconfiguración de los calendarios escolares con las medidas concretas que lo acompañan generan una gran diversidad, cierta incertidumbre y adaptación continua en función del desarrollo de la enfermedad y de las medidas y urgencias económicas presentes en cada país. Este es uno de los grandes peligros detectados en este estudio. Si no se trata con el cuidado y la importancia debida, la crisis sanitaria y económica provocada por el Covid-19 generará una gran desigualdad educativa que tardará años en compensarse. Esta desigualdad educativa, en nuestra opinión, desencadenará una desigualdad social, al bloquear la ascensión social y restringir la igualdad de oportunidades eliminando el acceso a los estudios superiores de un gran número de jóvenes de clases desfavorecidas privándoles de la única palanca social para mejorar la vida cuya responsabilidad es del sistema público. La presencia de los actores educativos en la toma de decisiones se concibe como existente en cierta medida, aunque la

multiplicidad de formatos de gobierno, cogobierno y autonomía derive un escenario de difícil coordinación con las consecuencias de estrés para el sistema educativo en general que ello desencadena.

La adaptación metodológica está más que presente en los países en los que se ha decretado el cierre de escuelas. En estos casos la modalidad a distancia online apoyada en el uso de diferentes recursos tecnológicos con conexión a internet es la más utilizada, complementada en algunos casos con el uso de medios de comunicación de masas como la televisión. En el caso de la primera, requeriría más de un debate epistemológico a causa de la práctica docente que se está llevando actualmente con transposiciones didácticas de la clase presencial a la virtual que en nada tiene que ver con lo que sería una verdadera formación online<sup>6</sup>. Añadido a esto, se advierten diferentes grados de dificultad entre los informantes clave respecto a una problemática común: aquella que tiene que ver con el colectivo más vulnerable sin el acceso adecuado a los recursos digitales. Ello obliga tanto a las familias como a los docentes a generar alternativas o a decaer en el intento ante situaciones de elevada desigualdad intraterritorial. En el caso de los docentes, este nuevo contexto educativo, sin duda, es una prueba para su identidad profesional y su profesionalidad docente. Si Bolívar y otros (2014) ya señalaban la necesaria reconfiguración de esta identidad basada en el aprendizaje de nuevas competencias en la sociedad de la información; ahora el reto es si cabe más determinante. Como señalan Villafuerte y otros (2020), ante la situación de excepcionalidad educativa provocada por el Covid-19 el docente debe ser soporte, promotor de la resiliencia, guía en lo académico, animador, asesor emocional y garante de la organización y coherencia institucionales.

Si en una situación ordinaria de enseñanza, la coordinación, apoyo y trabajo en la misma dirección del profesorado y familias es necesaria; en un escenario como este se hace más que urgente para la detección de necesidades en el alumnado. Por ello, los flujos de comunicación que se están estableciendo de manera habitual, según muestran los resultados (redes sociales, teléfono, correo, aplicaciones telemáticas) deben reforzarse para aquellos hogares que no dispongan de ellas. Por otro lado, debe darse un especial seguimiento a los casos en los que la vulnerabilidad entronca con situaciones en el seno de la familia (Díaz López y Pinto Loría, 2017). La institución escolar, bajo las nuevas condiciones, tiene el reto de no fallar y buscar los cauces necesarios para lograr paliar la situación de indefensión que pueden estar viviendo muchos jóvenes y niños.

El horizonte que podemos observar hoy aparece difuminado, nada claro. Existe una incertidumbre marcada por un caso sin igual y que tiene en jaque a todos los elementos de un sistema interconectado, globalizado. Hoy empieza a hacerse visible una realidad, aquella que tiene que ver con un principio de desigualdad que puede verse incrementada a pasos agigantados marcando el destino de muchos niños y jóvenes. La paradoja educativa nos dice que en ocasiones la educación puede ser generadora de desigualdad, pero que a la vez es la mejor herramienta para reducirla y el gran motor del cambio social (Murillo y Hernández, 2014).

La punta del iceberg de la desigualdad parece estar mostrándonos un excesivo énfasis por una transformación de la cultura escolar en una cultura escolar digital en la que ni todos

---

<sup>6</sup> Timeline (Chile) Especial. "Cristian Celdón, experto en Educación: "Una clase por zoom no es una formación online". Recuperado de: <https://timeline.cl/2020/04/cristian-celedon-experto-en-educacion-una-clase-por-zoom-no-es-una-formacion-online/> Fecha de consulta [06/05/2020].

ni todas las partes cuentan con las mismas posibilidades (Beltrán y Venegas et al., 2020). Posibilidades que, en definitiva, dejan a muchos actores sin voz, sin capacidad de respuesta, sin posibilidades de construir la parte del mundo que les correspondería por derecho. La hiperconexión digital, la exigencia de evaluar contenidos y no competencias, el cumplimiento de tiempos y calendario escolar es una realidad hoy, a pesar de las dificultades. Sin embargo, se precisa darle forma a una escuela siempre informe, en construcción constante, donde se planteen los principios democráticos universales, la ética ciudadana y colectiva, donde los más necesitados encuentren los puentes necesarios para salir de la indignidad social. La escuela no es solo el lugar donde se transmiten contenidos (que algunos, con una exagerada tecnofilia reducen a lo online) sino donde se construyen identidades alrededor del maestro con palabras y pensamientos participados; es un aquí y un ahora, un tiempo, pero también un espacio compartido donde todos tiene que tener presencia y participación. En relación a la participación, compartimos la idea de Simón y otros (2019) al considerar que la participación brinda igualdad de oportunidades, no solo de aprendizaje, sino también de implicarse en situaciones sociales, de vivir experiencias y relaciones positivas en las aulas y en los centros, constituyéndose la escuela como un lugar del buen trato. Esta es la tarea de reconstrucción de la escuela en tiempos del Covid-19.

Si no somos conscientes de estas debilidades; si como docentes y como sociedad no somos capaces de mirar a los ojos a la adversidad y denunciar la situación que miles o quizás millones de niños y niñas sufren en cuanto al acceso a la educación, es que estamos fracasando como sociedad y como especie humana. Hoy, en los tiempos del Covid-19, hace falta más que nunca otros héroes, aquel profesorado crítico, comprometido, intelectual transformador (Giroux, 1988), que desde su práctica educativa se transforme en un activista social. Las prácticas son las que validan las teorías. Por las acciones e intenciones se conocen a los profesores. Los informantes clave han marcado el camino, cercanos en algunas cuestiones, y diferentes en otras. Pero se vislumbra un punto en común: la rotunda seguridad en que, si la educación no es para el ser humano, si la educación no es para el cambio social, si la educación no es para la justicia social, no es educación, y el trabajo será en vano.

## Referencias

- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 35, 74-85.
- Álvarez Zarzuelo, M. A. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del Covid-19: Propuestas desde la educación social escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 457-461.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen
- Armitage, R. y Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to Covid-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644.
- Arriazu, R. y Solari, M. (2015). El papel de la educación en la estrategia Europa 2020: Una aproximación crítica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 149-161.
- Banco de Desarrollo de América Latina y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Naciones Unidas.

- Bekerman, U. y Rondanini, A. (2020). El acceso a internet como garantía del derecho a la educación. *Diario DPI Suplemento Salud*, 58, 1-7.
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 92-104.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Berger, Z. D., Evans, N. G., Phelan, A. L. y Silverman, R. D. (2020). Covid-19: control measures must be equitable and inclusive. *BMJ*, 368, 1-2. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1141>
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287(112934), 1-5.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- CEPAL. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19: Efectos económicos y sociales*. CEPAL.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.
- Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29.
- Cowling, B. J., Ali, S. T. y Ng T. (2020). Impact assessment of non-pharmaceutical interventions against Covid-19 and influenza in Hong Kong: An observational study. *MedRxiv*.  
<https://doi.org/10.1101/2020.03.12.20034660>.
- Dayrit, M. y Mendoza, R. U. (2020). Social Cohesion vs Covid-19. *SSRN 3555152*, 1-17.  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3555152>
- De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: Retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54.
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 159-175.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Gilbert, M., Pullano, G., Pinotti, F., Valdano, E., Poletto, C., Boëlle, P. Y., D'Ortenzio, E., Yazdanpanah, Y., Eholie, S., Altmann, M., Gutiérrez, B., Kraemer, M. y Colizza, V. (2020). Preparedness and vulnerability of African countries against importations of Covid-19: A modelling study. *The Lancet*, 395(10227), 871-877.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin and Garvey.
- Jiménez, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

- Jones, A., Sergejeff, K., Sherriff, A., Teevan, C. y Veron, P. (2020). *The challenge of scaling up the European Union's global response to Covid-19*. <https://ecdpm.org/publications/challenge-scaling-upeuropean-union-global-response-covid-19>.
- Lara Caballero, M. (2017). El derecho a la educación en la medición de pobreza: un análisis complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 386-397.
- McKibbin, W. J. y Fernando, R. (2020). The global macroeconomic impacts of Covid-19: Seven scenarios. *CAMA. Centre for Applied Macroeconomic Analysis*, 19, 1-43. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure Investigación* 29, 1-4.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32
- Observatorio Social la Caixa. (2020). *Objetivo: Paliar la pobreza infantil*. Fundación Bancaria "La Caixa".
- ONU. (2017). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. ONU.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the Covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso. Revista de Educación*, 29, 43-58.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Robledo Martín, J. (2009). Observación participante: Informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, 42, 1-4.
- Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W. y Wang, Y. C. (2020). COVID-19 related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*. <https://doi.org/10.1002/oby.22813>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides, M., Jaimes Vergara, C. A. y Rendón Cazales, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, en prensa.
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo Siglo XXI*, 1, 115-118
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.
- Ting, D. S. W., Carin, L., Dzau, V. y Wong, T. Y. (2020). Digital technology and Covid-19. *Nature Medicine*, 1-3.
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y. y Bermello J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonel, C. y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks

including Covid-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*.  
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Vlachopoulos, D. (2020). Covid-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16-19. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.

Zhou, L., Li, F., Wu, S. y Zhou, M. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: taking china's practical exploration during the Covid-19 Epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519.  
<http://doi.org/10.2139/ssrn.3555520>

## Breve CV de los autores

### Jorge Cáceres-Muñoz

Es profesor ayudante del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Se doctoró en 2017 por la Universidad de Extremadura recibiendo el premio extraordinario de doctorado. Sus principales líneas de investigación abordan cuestiones relativas tanto a la Teoría como a la Historia de la Educación, narrativas y educación y políticas educativas. Como miembro del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación (GEXTHE) ha participado en diferentes proyectos de investigación y coordinado y dirigido seminarios de investigación en educación en temáticas ligadas a la formación del profesorado, la investigación en historia de la educación, y la intervención socioeducativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2405-9731>. Email: [jorgecm@unex.es](mailto:jorgecm@unex.es)

### Antonio Salvador Jiménez Hernández

Es maestro y doctor en psicopedagogía, docente en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, presidente del Consejo Independiente de Protección de la Infancia y director del Laboratorio Internacional de Promoción de Buen Trato y Participación Infantil. Lidera proyectos de cooperación internacional para el desarrollo en el Norte de Marruecos y en América Latina. Autor de veinte libros sobre infancia y educación y de un centenar de otras publicaciones entre ellas capítulos y artículos en revistas científicas. Participa como conferenciante en diversos foros nacionales e internacionales. En 2009 recibió el premio Bandera de Andalucía de Políticas Migratorias por su participación en el proyecto internacional e-Culturas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7805-8929>. Email: [ajimenez14@unex.es](mailto:ajimenez14@unex.es)

### Miguel Martín-Sánchez

Es profesor titular de universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Extremadura-España. Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca-España con premio extraordinario, Máster por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid-España y Máster por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla-España. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales, y dirigido varios proyectos de investigación y sociales. Sus líneas de investigación se centran en Pedagogía Social, Política de la Educación, Teoría de la Educación e Historia de la Educación. Ha publicado diversos trabajos en revistas científicas nacionales e



internacionales indexadas en WOS y SCOPUS, y es autor de varios libros en editoriales de reconocido prestigio. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9370-1732>. Email: [miguelmartin@unex.es](mailto:miguelmartin@unex.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores

### Perception of the Impact of Covid-19 on Social Education Professionals Working with Minors

Alejandro Martínez-Pérez \*  
Fernando Lezcano-Barbero

Universidad de Burgos, España

La Covid-19 ha producido un impacto en todo el mundo y el sector educativo no se ha visto exento del mismo. La acción socioeducativa en España tiene como referente a los profesionales de la educación social que desarrollan su actividad profesional en diferentes ámbitos y el sector de la infancia y la juventud es uno de los predominante. Con este artículo pretendemos conocer la percepción del impacto que la crisis ha tenido entre los profesionales de la educación social que trabajan con menores. El enfoque metodológico es mixto, mediante un cuestionario creado *ad hoc*, auto-administrado por internet. La muestra es de ámbito estatal (España), 462 profesionales. Los resultados reflejan como la actividad laboral ha sido declarada esencial y no ha supuesto modificaciones contractuales, pero sí laborales. Asimismo, la carga de trabajo se ve aumentada y la posibilidad de cumplir con los objetivos planteados no es demasiado elevada. Abordamos también la satisfacción laboral y sobre las herramientas y competencias digitales de los menores con los que trabajan estos profesionales. Comparamos los datos con resultados anteriores y concluimos la necesaria dotación de mayores recursos personales y materiales para los profesionales y servicios y la necesidad de proveer de herramientas y competencias digitales entre los menores usuarios.

**Descriptores:** Educación social; Infancia; Juventud; Educación; Covid-19.

Covid-19 has had an impact worldwide and the education sector has not been spared. Social and educational action in Spain has as its reference the professionals of social education who develop their professional activity in different areas and the sector of childhood and youth is one of the predominant ones. With this article, we aim to understand the perception of the impact that the has had on social education professionals working with children. The methodological approach is mixed, using a questionnaire created *ad hoc*, self-administered through the Internet. The sample is nationwide (Spain), 462 professionals. The results reflect how the work activity has been declared essential and has not involved contractual modifications, although there have been labor changes in the development of the work. Likewise, the workload is increased and the possibility of meeting the objectives set is not too high. We also address issues relating to job satisfaction and the digital tools and skills of the minors with whom these professionals work. We compared the data with previous results and concluded the necessary provision of more personal and material resources for professionals and services and the need to provide digital tools and competences among minors.

**Keywords:** Social education; Childhood; Youth; Education; Covid-19.

---

\*Contacto: [alejandromp@ubu.es](mailto:alejandromp@ubu.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 3 de mayo 2020  
1ª Evaluación: 25 de junio 2020  
2ª Evaluación: 20 de julio 2020  
Aceptado: 25 de julio 2020

## 1. Introducción

La Covid-19 ha irrumpido en el año 2020 en todo el mundo provocando una profunda crisis sanitaria y económica, así como cambios radicales en la sociedad y en la manera relacionarnos y comunicarnos.

En el ámbito educativo, en España, se han suspendido las clases presenciales que, al menos, hasta final de curso se llevarán a cabo de manera telemática y también ha afectado a otros programas educativos de infancia y juventud en el ámbito de la educación no formal.

En nuestro artículo, tras una revisión de la literatura, nos proponemos analizar el impacto que este virus ha tenido entre los educadores y educadoras sociales que trabajan con menores.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. La educación social en España

Para Pérez Serrano (2003) el surgimiento de la Pedagogía Social es el resultado de la confluencia de circunstancias históricas, sociales y políticas en Europa. Para Tiana (2014) la educación social es la respuesta que permite atender las necesidades y demandas sociales debidas a los cambios producidos a lo largo de la historia; recoge experiencias previas a la consolidación del campo profesional y la disciplina académica.

Ortega, Caride y Úcar (2013) plantean la educación social en España como la confluencia de tres corrientes de pensamiento y acción que llegan a lo largo del siglo XX: la corriente alemana, con una preocupación por humanizar la vida comunitaria y centrada especialmente en los procesos de inadaptación de niños y jóvenes; la corriente francófona, con un matiz más sociocultural y dirigida a la atención de los problemas sociales y comunitarios; y la corriente anglosajona, con un carácter más pragmático y empirista, que analiza la realidad desde la Sociología de la Educación y con intervenciones centradas en los servicios sociales con un enfoque más asistencialista o terapéutico.

En los momentos anteriores a la creación de la titulación académica existe una apertura hacia las variables sociales y culturales en el ámbito educativo, con un despliegue en lo espacial, nuevos ámbitos de intervención educativa, y en lo temporal –educación permanente y nuevos destinatarios de esta– advertido por organismos internacionales como la UNESCO o el Consejo de Europa. En estos años se produce un aumento de la demanda social de estas acciones y un surgimiento de múltiples y heterogéneas prácticas en educación social (Ventosa, 1989).

El 10 de mayo de 1991 el Boletín Oficial del Estado (BOE) publica el Real Decreto 1420/1991 con el que se establece el título de Educación Social en España. Será una diplomatura universitaria, con una carga mínima de 180 créditos y tres años de duración. Se consolida así la educación social como una titulación dirigida a la “formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa” (RD 1420/1991, p. 1).

Posteriormente, debido a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las titulaciones universitarias se ha transformado en el Grado en Educación Social que

puede cursarse actualmente. Se trata de una titulación universitaria con una carga de 240 créditos europeos (ECTS) y una duración de cuatro años.

Es complicado realizar un análisis unificado de la educación social fuera de España ya que, tanto a nivel formativo como laboral, encontramos una gran dispersión. Sólo en Europa se cuentan más de 17 titulaciones diferentes y distintas clasificaciones profesionales y nomenclaturas entre países (ANECA, 2005; Calderón, 2013).

## ***2.2. El trabajo con menores desde la educación social***

El ámbito de intervención en la educación social es muy extenso, recorriendo una amplia variedad de colectivos en riesgo de exclusión social (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020). Esa amplia variedad no diluye la enorme importancia que tiene la intervención relacionada con menores. La educación social especializada ha estado presente mucho antes de crearse la titulación universitaria, como una práctica que traslada un enfoque educativo al trabajo social. No obstante, se pueden apuntar acciones con infancia y adolescencia desde una doble perspectiva: preventiva y reeducadora; pudiendo encontrar realidades que abarcan centros de protección y reforma de menores, educación de calle, residencias infantiles, casas de juventud, centros escolares, centros de tiempo libre, etc. (López Noguero, 2005).

El estudio de Cacho Labrador en Cataluña (1999) recoge como una de las seis áreas de trabajo del educador y educadora social la de los servicios sociales de base e infancia y adolescencia. Posteriormente, Vallés Herrero (2011) realiza un estudio a nivel estatal en tomando como referencia las líneas definidas por Cacho Labrador y el Practicum de la UNED para la titulación y establece cinco áreas de actuación: el área trabajo con menores es la más representativa de su muestra con un 45% de educadores y educadoras sociales que trabajan en la misma, principalmente en centros de reforma y equipamientos de protección.

Más recientemente, el trabajo de Álvarez Fernández (2017) realiza una clasificación en ámbitos de intervención en la que atendiendo al criterio de edad encontramos representadas la infancia y la juventud. Asimismo, la propuesta de Eslava Suanes (2019) recoge una clasificación en torno a colectivos, ámbitos y tareas, siendo la infancia y la juventud dos de colectivos representados. En el Catálogo Nacional de Ocupaciones, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), se puede observar como entre los campos de acción recogidos para el educador y educadora social están la infancia y adolescencia (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020).

Finalizamos este apartado con las nuevas funciones que están surgiendo para la educación social dentro del marco del sistema educativo y que se añaden a las tradicionales. Aún es una realidad incipiente ya que apenas un 3% de titulados son contratados en el ámbito reglado (ANECA, 2005).

Sierra y otros (2017) confirman la introducción del educador y educadora social en los centros escolares y recogen tres escenarios diferenciados en la actualidad en España, siguiendo la propuesta de López Zaguirre (2013): comunidades autónomas que adscriben a educadores y educadoras sociales en los centros a través de la normativa (Extremadura, Castilla - La Mancha y Andalucía), proyectos integrados desde los servicios sociales con funciones en centros escolares y proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en centros escolares, impulsados bien en solitario o desde el ámbito privado, o bien por la propia administración. Así, más allá de las comunidades que ya lo

integran en su normativa, Galán Carretero (2019) recoge experiencias en Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias o Galicia.

En las comunidades autónomas con implantación, los educadores y educadoras sociales realizan funciones relacionadas con la convivencia, el absentismo, la integración y la inclusión, la participación, el acompañamiento y seguimiento de alumnado en situación de riesgo y dificultad y otros programas socioeducativos. Asimismo, tienen una función dinamizadora entre escuela y familias y de coordinación con los recursos sociales (Ruíz-Román, Molina y Alcaide, 2019; Sierra et al., 2017; Vila, Cortés y Martín, 2020).

### **1.3. Repercusión de la Covid-19**

En diciembre de 2019 se notifican varios casos de neumonía viral desconocida en la región de Wuhan, en China. En enero de 2020 se detecta como un nuevo tipo de coronavirus capaz de afectar y transmitirse entre humanos, denominado Covid-19. El 11 de marzo de 2020, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se confirman 80.955 casos en China y 37.367 a nivel mundial, fuera de China, estando España entre los países afectados por el nuevo virus (Isaifan, 2020). A finales de abril el Gobierno de España recoge un total de 203.715 casos de Covid-19 en nuestro país y un número de defunciones confirmadas de 15.873 (Centro Nacional de Epidemiología, 2020). En la última semana del mes (24-30 de abril), según las actualizaciones diarias del Ministerio de Sanidad, la media de confirmados diarios era superior a los 2.000 casos y las defunciones diarias se situaban por encima de los 322 casos.

El 11 de marzo de 2020 la OMS eleva la emergencia pública a pandemia mundial y el 14 de marzo de 2020, el Gobierno de España mediante el Real Decreto 463/2020, declara el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria derivada de la Covid-19. En el ámbito educativo tiene importantes repercusiones como la suspensión de la actividad formativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza.

Posteriormente, el 29 de marzo, mediante el Real Decreto-ley 10/2020, el Gobierno establece un permiso retribuido obligatorio a los trabajadores de todos los sectores no esenciales que no puedan realizar su actividad laboral mediante teletrabajo. Quedarían exentas de este decreto las actividades educativas regladas en todas las etapas, al realizarse mediante tele-formación, y también las actividades consideradas esenciales en dicha normativa, entre las que se encuentran los centros o servicios que atienden a menores.

Organismos internacionales, como la UNESCO, alertan que el cierre temporal de las escuelas provoca altos costos sociales y económicos tales como la interrupción del aprendizaje, la suspensión de la alimentación en niños que reciben la comida de manera gratuita o a costo inferior en las escuelas, insuficiencias en el cuidado de niños o aumento de la presión en los centros escolares (UNESCO, s.f.).

UNICEF (2020), en un reciente informe, aborda los riesgos potenciales de la pandemia a nivel educativo en tres niveles:

- Entorno familiar: enfermedad, aumento de la presión y el miedo, reducción de resultados y aumento del absentismo escolar, estrés e impacto emocional que podría producir abandono escolar.
- En centros educativos: ausencia del profesorado por enfermedad o cuidado de familiares, estigmatización de niños que han sufrido la enfermedad, dificultades

para cumplir con las medidas y estándares sanitarios (especialmente en centros con elevado número de alumnado), aumento de la violencia a grupos vulnerables.

- En el sistema educativo: aumento del retraso administrativo, impacto en el desarrollo educativo, posible disminución de rendimiento debido a la gestión, necesidad de contar con mecanismos de información y seguimiento actualizados.

Respecto a los centros y servicios que trabajan con menores, hemos podido conocer algunas noticias como la actuación de Médicos del Mundo (2020) en centros de tutela en Melilla, casos de incertidumbre y miedo entre menores tutelados (Fernández, 2020) y también entre trabajadores y direcciones de los centros.

La repercusión de la pandemia tiene un efecto más allá del inminente, con implicaciones psicológicas entre la población como el incremento de las emociones negativas, el aumento de la sensibilización hacia los riesgos y la disminución de emociones positivas (Li et al., 2020). Entre los jóvenes, un estudio realizado en China (Liang et al., 2020) indica como este tipo de situaciones pueden afectar a la salud mental del colectivo, asociándose, además, factores como el nivel educativo en la aparición de trastornos y angustia.

Otro de los riesgos ante la situación generada por la crisis sanitaria derivada de la Covid-19 es el peligro de aumento de la violencia intrafamiliar que puede afectar a los menores. (UNICEF, 2020; Usher et al., 2020).

Respecto a la situación de los profesionales socioeducativos queremos destacar algunos trabajos que se refieren a la satisfacción laboral y su implicación en el desempeño laboral. En primer lugar, el estudio de Van Aerden y otros (2016), a nivel europeo, que indica que aspectos tales como la imprevisibilidad de horarios, las largas jornadas laborales y las horas extraordinarias no remuneradas afectan en el nivel de satisfacción laboral de los trabajadores.

En segundo lugar, la investigación de Calitz, Roux y Strydom (2014) entre trabajadores del sector social que apunta como las condiciones físicas del trabajo o las prácticas administrativas de la empresa pueden afectar a la satisfacción laboral. En el mismo sentido incide el estudio de Gómez, Alonso y Llamazares (2018) que expone como las consecuencias de la baja satisfacción laboral en el ámbito de los servicios sociales pueden llevar al agotamiento, la disminución de los niveles de rendimiento y una menor calidad en la prestación de servicio.

En último lugar el trabajo de Acker (2018), que nos indica como la satisfacción laboral es uno de los elementos que influyen el desempeño de los profesionales que trabajan en el ámbito de los servicios sociales.

El objetivo de nuestro trabajo es conocer el impacto que la crisis derivada de la Covid-19 ha tenido entre los profesionales de la educación social que trabajan con menores.

## **2. Método**

El enfoque metodológico es mixto y aplicado de manera secuencial, con una primera fase prioritaria de corte cuantitativo y una segunda de corte cualitativo que nos permite obtener información complementaria (Creswell, 2015). La herramienta utilizada para la recopilación de los datos ha sido el cuestionario Covid\_Edusocial, con preguntas cerradas y abiertas, y se ha realizado un muestreo, entre el 16 y 26 de abril de 2020, a través de la

técnica de bola de nieve (Cresswell, 2012) para lo que se ha difundido el instrumento en internet; llamamos la atención especialmente de la colaboración de los Colegios Profesionales de Educación Social y en las redes sociales WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn. El análisis cuantitativo ha sido realizado mediante el programa SPSS (Licencia de la Universidad de Burgos). Para la pregunta abierta se ha realizado un planteamiento inductivo mediante la inmersión en texto y la creación de categorías utilizando el software OpenCode. Se recogen, asimismo, algunas de las respuestas más relevantes de las diferentes categorías indicando el sexo, la comunidad autónoma en que trabaja y los años de experiencia laboral en educación social de la persona que las realiza.

#### Instrumento

El cuestionario Covid\_Edusocial ha sido creado *ad hoc*, ante la inexistencia de una herramienta específica para esta situación, y sigue la estructura recogida en la Figura 1. Se trata de un instrumento anónimo y autoadministrado. Consta de 52 preguntas, 3 abiertas y 49 cerradas, distribuidas según el perfil de las personas participantes en un tronco común para todo el conjunto de la muestra y tres partes diferenciadas: para quienes realizan trabajo presencial, teletrabajo o se encuentran en situación de desempleo.

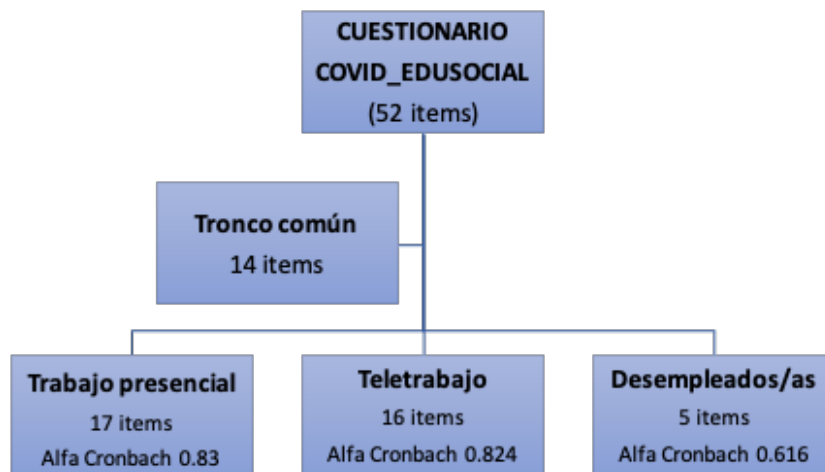


Figura 1. Estructura del cuestionario Covid\_Edusocial

Fuente: Elaboración propia.

La parte común se compone 14 ítems, 11 preguntas cerradas sobre datos sociolaborales (sexo, edad, colectivo, relación laboral) y sobre la afectación del estado de alarma a su situación laboral, así como tres preguntas abiertas al final del cuestionario. Para el diseño de esta parte hemos adaptado el cuestionario EdSocEval\_V2 (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020) y tomado como referencia la diferente normativa del Gobierno para hacer frente a la crisis sanitaria.

La parte dirigida a quienes trabajan presencialmente se compone de 17 ítems tipo Likert con valoraciones acerca de cuestiones relacionadas con el desempeño de su trabajo: posibilidad de cumplimiento de objetivos, condiciones, satisfacción...; así como sobre la información la información recibida por parte de los empleadores y la disposición o no de Equipos de Protección Individual (EPIs). En el desarrollo de este apartado hemos tomado como referencia las recomendaciones del Ministerio de Sanidad (2020) en la guía Medidas para la prevención de contagios del Covid-19. Buenas prácticas en los centros de trabajo en su versión del 11 de abril de 2020.



La parte dirigida a quienes realizan teletrabajo se compone de 16 ítems tipo Likert acerca del desempeño profesional: medios disponibles para los profesionales y los usuarios/as del servicio, competencia digital, cumplimiento de objetivos, satisfacción...

El apartado destinado a personas desempleadas se compone 5 ítems tipo Likert sobre el contacto con compañeros, directivos, empresa y usuarios, así como sobre las expectativas de retomar la actividad una vez se supere esta situación.

Se ha realizado un análisis de fiabilidad del cuestionario mediante el cálculo de la consistencia interna a través del Alfa de Cronbach en cada una de sus partes. Los resultados pueden considerarse buenos en el caso de actividad presencial (0,83) y telemático (0,824) y aceptables en el caso de las personas en desempleo (0,616) según las medidas habitualmente utilizadas (Taber, 2017).

### *Muestra*

La muestra está compuesta 462 profesionales que desarrollan su trabajo con menores, 351 (76%) son mujeres, 110 hombres (23,8%) y 1 persona nos indica la opción otros en este ítem (0,2%). La edad media es de 37,03 años y varía entre los 20 años de mínimo y los 61 años de máximo. La mediana es 36 y la moda 32. Los años de experiencia laboral abarcan entre el mínimo de 1 y el máximo de 47, con una media de 10,87; una mediana de 10 y una moda de 1. Hay representación de todas las Comunidades Autónomas, excepto de Asturias, con diferente tasa de respuesta (figura 2). Respecto a su relación con la educación social predominan los diplomados (n = 208; 45%), seguido de los graduados (n = 157; 34%), en tercer lugar, las personas habilitadas por algún colegio profesional (n = 67; 14,5%) y, en último lugar, quienes manifiestan tener otra relación con la educación social (n = 30; 6,5%).

La mayoría de la muestra se compone de personas que trabajan para entidades del tercer sector sin ánimo de lucro (n = 265; 57,4%), una tasa del 26,8% (n = 124) trabajan en la administración pública, un 13% (n = 60) lo hacen en empresas privadas, 2 personas (0,4%) son autónomas y 11 (2,4%) se encuentran actualmente en desempleo. Respecto a sus contratos el 12% (n = 57) se declara funcionario, un 53,7% (n = 248) trabaja con contrato indefinido en la empresa privada o como laboral en la administración pública, un 24,7% (n = 114) con contrato eventual y un 5% lo hace con contrato fijo-discontinuo. El porcentaje restante (20%) tiene otro tipo de relación laboral (autónomos, socios de cooperativas...) o está en desempleo (figura 2).

Respecto a los ámbitos de trabajo, en su mayoría desarrollan su labor en recursos de atención a menores, bien de tutela o de reforma (n = 394; 85,3%), seguido de quienes trabajan como educadores/as sociales en el ámbito escolar (n = 38; 8,2%). La muestra se compone también de 12 personas (2,6%) que trabajan con menores dentro del ámbito de familia, en Puntos de Encuentro Familiar (PIF), Equipos de Tratamiento Familiar (ETF) u otros recursos análogos. Un total de 9 (1,9%) personas trabajan con menores en el ámbito de la dependencia, la salud mental o la atención a la discapacidad. 3 (0,6%) personas en educación de calle o medio abierto, 2 (0,4%) en justicia juvenil y 4 personas (0,9%) en otros ámbitos como puntos de información juvenil o técnicos de juventud en administraciones.

Para el análisis de los datos respecto a los ámbitos se han agrupado en dos categorías: educación formal, con los educadores/as sociales que trabajan en centros escolares (8,2%)

y educación no formal con todas aquellas personas que llevan a cabo su trabajo en entornos fuera del sistema educativo reglado (91,8%).

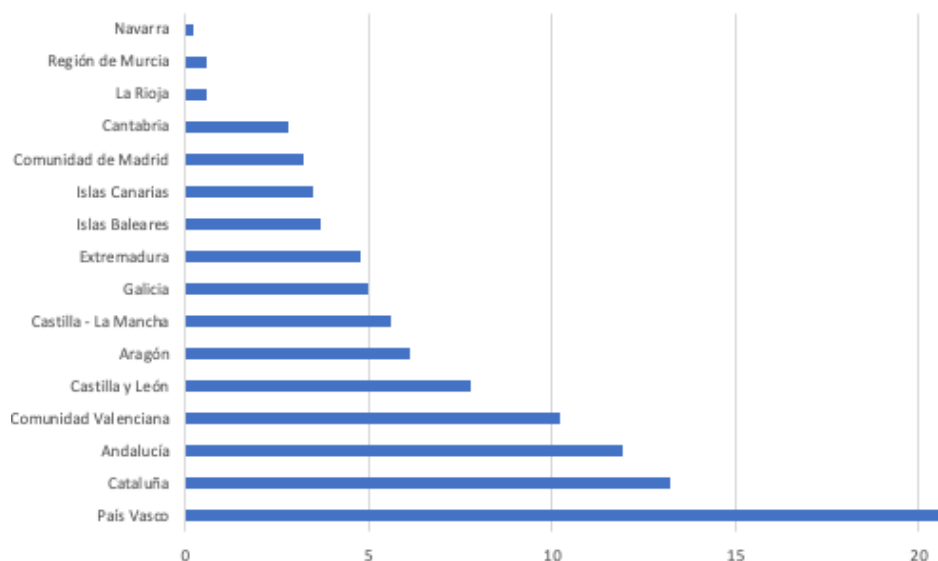


Figura 2. Distribución de la muestra por Comunidades Autónomas

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Resultados

#### 3.1. Impacto en la situación contractual y laboral

Respecto a la contratación, en la mayoría de los casos la situación generada tras la Covid-19 no ha afectado a la situación contractual (88,1%). En el caso de la educación no formal, no se han visto afectados una tasa del 89,6% y del 71,1% en el de la educación formal. Entre quienes sí han sido afectados existen diferentes casuísticas: personas que han sufrido despidos o extinciones de contratos, expedientes temporales de regulación de empleo (ERTE) parciales o totales, expedientes de regulación de empleo (ERE), quienes han sido afectados por el permiso retribuido recuperable debido al estado de alarma, nuevas contrataciones por las necesidades de la crisis sanitaria y otras causas no incluidas entre las anteriores como bajas laborales por ser población de riesgo o reducciones por cuidado de menores recogidas en la normativa de conciliación laboral por la situación de crisis sanitaria. Recogemos los datos de manera exhaustiva en la figura 3.

Por tipo de empleador, quienes trabajan en el sector público no se han visto afectados contractualmente en un 92,7% y sí se han visto en un 7,3%. En el ámbito privado tasa de no afectados es de un 89,3% y la de los afectados en su contrato de un 10,7%.

En relación con la afectación laboral, planteamos tres escenarios diferenciados: a) quienes no han sufrido afectación; b) quienes han sufrido modificaciones respecto a turnos, horarios, vacaciones, etc., y c) quienes se encuentran teletrabajando.

La mayoría de quienes trabajan en educación no formal señala el segundo escenario (56,4%), sin embargo, el escenario tercero de teletrabajo es mayoritario entre quienes se engloban dentro de la educación formal (75,9%). En la figura 4 recogemos detalladamente los diferentes escenarios.

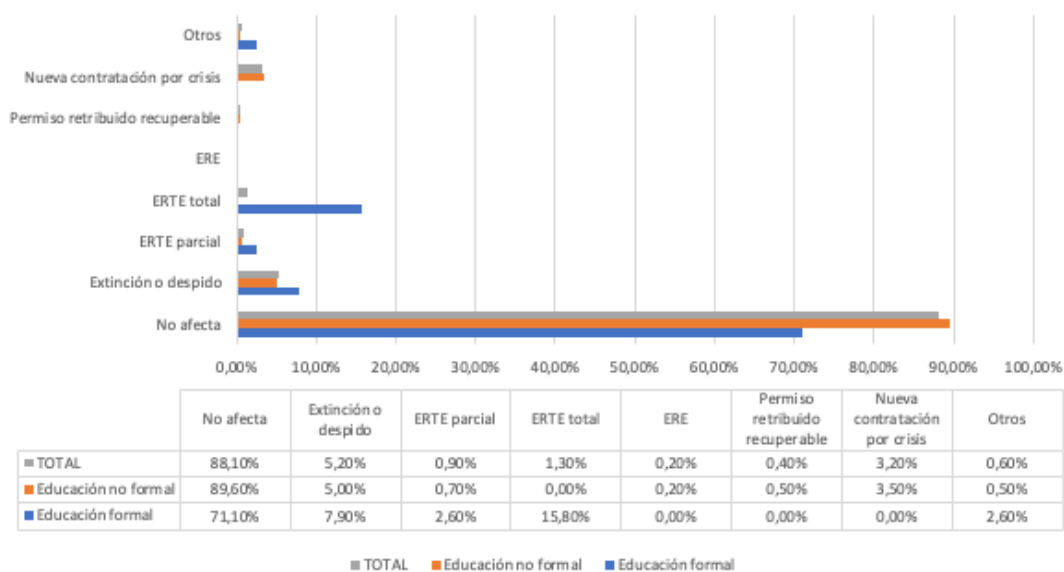


Figura 3. Repercusión en la situación contractual  
Fuente: Elaboración propia.

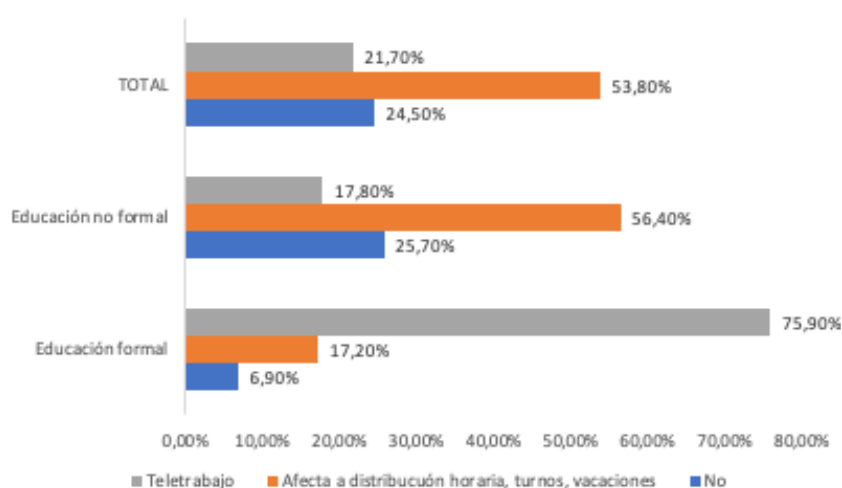


Figura 4. Repercusión en la situación laboral  
Fuente: Elaboración propia.

Según tipo de empleador, quienes trabajan en el sector público no se han visto afectados laboralmente en un 20,5%, han señalado el segundo escenario en un 43,4% y se encuentran teletrabajando en un 36,1%. En el ámbito privado tasa de no afectados es de un 26,1%, el segundo escenario con modificaciones de horarios, vacaciones, etc., lo señala un 57,7% y teletrabajan en un 16,1%.

Por último, se preguntó a las personas participantes si su actividad profesional había sido declarada como esencial dentro de las medidas tomadas por el gobierno. La respuesta ha sido positiva en un total del 82,7% de los casos y negativa en un 17,3%. Presenta grandes variaciones entre quienes trabajan en la educación formal (declarada esencial en el 34,2% de los casos) y quienes trabajan en educación no formal (declarada esencial en el 87% de los casos).

No se ha encontrado relación significativa entre el tipo de empleado (público o privado con/sin ánimo de lucro y autoempleo) y afectación en la situación contractual (chi-cuadrado = 1,623;  $p = 0,203$ ), pero sí entre en la afectación a la situación laboral (chi-cuadrado = 20,459;  $p = 0,000$ ).

### 3.2. Carga de trabajo

Se preguntó a las personas participantes sobre su carga de trabajo debido a la situación derivada de la crisis de la Covid-19, con tres opciones de respuesta: se ha mantenido igual que antes, ha aumentado o ha disminuido.

La mayoría de las personas participantes consideran que su carga de trabajo ha aumentado debido a la crisis. La tasa total entre quienes están realizando actividad presencial que indica un aumento es muy elevada, del 77,4%; en el caso del teletrabajo, también el aumento es la opción más señalada, pero con bastante diferencia respecto al presencial, lo indica un 39,4% de la muestra total que teletrabaja. Únicamente en educación formal a través de teletrabajo no ha sido la opción más indicada. La opción de disminución de la carga de trabajo es señalada por un 5,7% en el caso del trabajo presencial y un 36,2% en el teletrabajo. Indicamos las tasas detalladas por ámbitos y situaciones laborales en la figura 5.

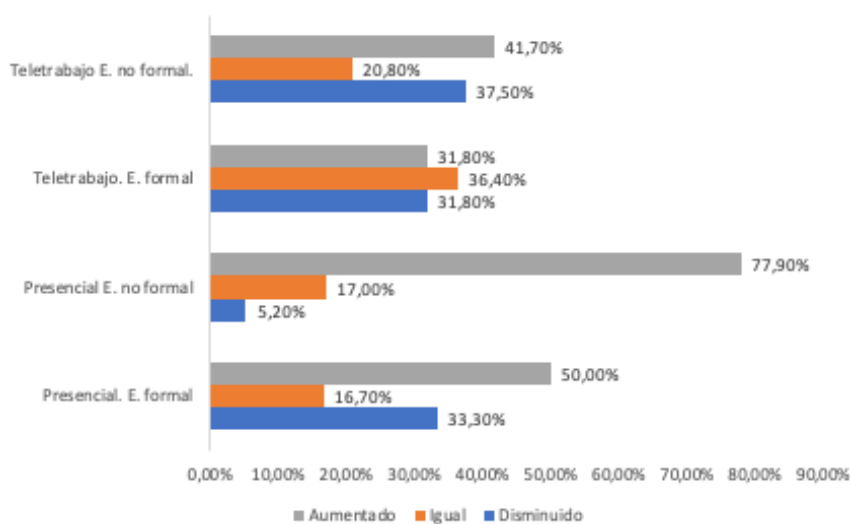


Figura 5. Repercusión en la carga de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia diferencia significativa en la carga de trabajo entre ámbito formal y no formal (chi-cuadrado = 17,318;  $p = 0,000$ ), habiendo aumentado notablemente en el caso de los profesionales del ámbito no formal.

### 3.3. Cumplimiento de los objetivos planteados

Las personas encuestadas fueron preguntadas acerca su consideración sobre la posibilidad de desarrollar de una manera correcta la actividad laboral para cumplir con los objetivos planteados en función los recursos disponibles en la actual situación (figura 6). Dentro del trabajo presencial la media indicada es de 2,9; la mediana y la moda de 3; el mínimo 1 y el máximo 5; con una desviación típica de 1,066. Entre quienes teletrabajan la media indicada es de 2,9; la mediana y la moda de 3; el mínimo 1 y el máximo 5; con una desviación típica de 1,066.

En el caso de la educación formal y no formal a través de teletrabajo, predominan los valores medios. Sin embargo, en la modalidad presencial, dentro de la educación formal, el grado de acuerdo es alto.

Los niveles inferiores de acuerdo (nulo y bajo) suman un tercio de los participantes en educación no formal de modo presencial (33,7%) y un 29,1% en el caso del teletrabajo en este ámbito. Estos niveles se sitúan en 27,3% en el caso de la formal a través del teletrabajo y en el 14,3% en modo presencial.

Los valores elevados de acuerdo (alto y muy alto) son señalados en mayor medida en el caso de la educación formal de modo presencial (42,9%), seguido por la educación no formal a través de teletrabajo (40,3%), en tercer lugar, lo señalan quienes realizan teletrabajo en educación formal y, en último lugar, quienes trabajan de manera presencial en educación no formal (25%).

En educación formal presencial, casi un tercio de la muestra indica que no es de aplicación este ítem en su situación (28,6%), mientras que en educación no formal lo indica un 2,8%. No se aprecia diferencia significativa en la valoración de la posibilidad de consecución de objetivos entre ámbito formal y no formal (chi-cuadrado = 3,186; p = 0,203).

Entre quienes trabajan de manera presencial, indica los valores inferiores una tasa del 34,3%, los medios un 39,5% y los más elevados un 26,1%. En el caso del teletrabajo, los valores más bajos son señalados por un 28,7%, los medios por un 30,9% y los más elevados en un 40,4% de los casos. Se aprecia diferencia significativa en la valoración de la posibilidad de consecución de objetivos entre trabajo presencial y teletrabajo (chi-cuadrado = 7,247900; p = 0,0267).

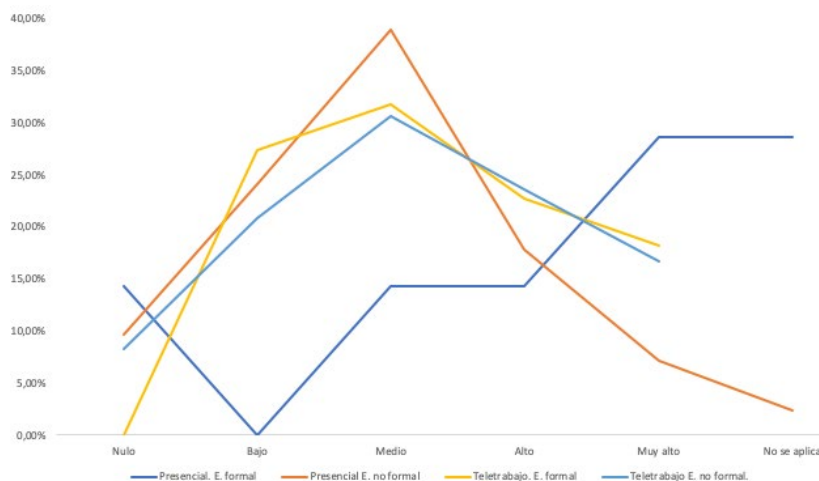


Figura 6. Posibilidad de cumplir con los objetivos planteados  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Disponibilidad de herramientas y competencias digitales en usuarios para ser atendidos a través del teletrabajo

Relacionado con el cumplimiento de los objetivos, se preguntó a las personas que estaban teletrabajando por la disponibilidad de herramientas telemáticas adecuadas entre los usuarios de su servicio para continuar su atención, así como por las competencias digitales de estos.

En concreto se indicaba señalar su grado de acuerdo con las siguientes indicaciones:

- Los usuarios/as de mi servicio disponen de las herramientas suficientes para ser atendidos mediante esta modalidad.
- Los usuarios/as de mi servicio poseen competencia digital suficiente para ser atendidos mediante esta modalidad.

Respecto a la primera cuestión, la disponibilidad de herramientas entre los usuarios, la media es de 2,37; la mediana y la moda de 2. El mínimo indicado es de 1 y máximo de 5 con una desviación típica de 1,047. Los niveles inferiores de acuerdo (nulo o bajo) ocupan la mayor tasa en educación formal (50%) y educación no formal (62,5%) y los niveles superiores (alto o muy alto) apenas suman un 13,6% en educación formal y un 15,8% en educación no formal.

En relación con la segunda cuestión, las competencias digitales para recibir este tipo de atención, la media es de 2,39; la mediana y la moda de 2. El mínimo indicado es de 1 y máximo de 5 con una desviación típica de 1,0597. De nuevo los niveles más bajos de acuerdo suman una mayor tasa tanto en educación formal (50%) como en no formal (68,1%). Los niveles superiores acumulan un 22,7% en educación formal y un 15,3% en educación no formal. Reflejamos los diferentes datos en el cuadro 1.

No se encuentran diferencias significativas en la valoración de la disponibilidad de herramientas entra ambos ámbitos ( $\chi^2 = 1,792$ ;  $p = 0,408$ ), ni la valoración de la competencia digital de los usuarios ( $\chi^2 = 2,400$ ;  $p = 0,301$ ).

Cuadro 1. Herramientas y competencias digitales en usuarios para la teleatención

	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO
<i>Disponibilidad de herramientas</i>					
Educación formal	18,20%	31,80%	36,40%	9,10%	4,50%
Educación no formal	22,20%	40,30%	22,20%	12,50%	2,80%
<i>Competencias digitales</i>					
Educación formal	22,70%	27,30%	27,30%	13,60%	9,10%
Educación no formal	16,70%	51,40%	16,70%	12,50%	2,80%

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5. Satisfacción laboral

También se encuestó a los participantes sobre su grado de satisfacción laboral actual. La media general de satisfacción es ligeramente mayor entre quienes trabajan de manera presencial (2,97) que entre quienes teletrabajan (2,86). En el caso del trabajo presencial la mediana y moda son de 3, con un mínimo 1 y un máximo de 5 y una desviación típica de 1,083. Entre quienes teletrabajan, mediana y moda son también de 3, un mínimo 1 y un máximo de 5, con una desviación típica de 0,968.

Por sectores, entre quienes trabajan en educación formal de manera presencial ninguna persona indica los valores inferiores (nulo o bajo) y los valores superiores (alto y muy alto) acumulan una tasa del 80%. No es así entre quienes teletrabajan en educación formal donde la mayor tasa se concentra en niveles medios (36,1%).

En el caso de la educación no formal, quienes siguen trabajando de manera presencial indican los niveles más bajos en un 36,3%, los superiores en un 32,4% y el nivel intermedio en un 36,1%. Entre quienes trabajan en educación no formal aumenta la tasa de acuerdo con el nivel intermedio hasta el 40,9%, disminuyen los inferiores hasta 27,2% y los

superiores descienden ligeramente al 31,8%. En la figura 7 exponemos detalladamente las respuestas.

No se encuentran diferencias significativas en la valoración de la disponibilidad de la satisfacción laboral entre educación formal y no formal (chi-cuadrado = 2,336; p = 0,311).

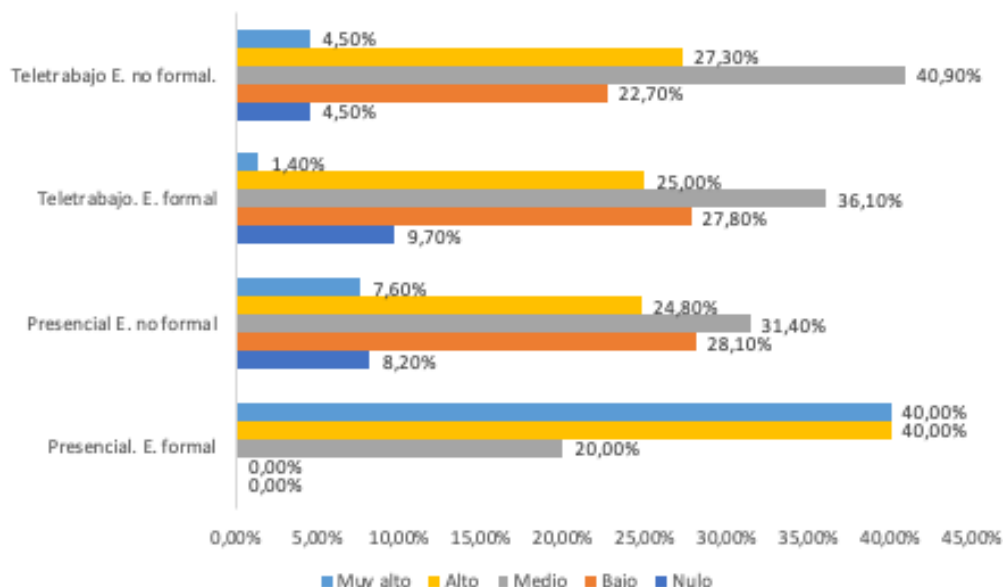


Figura 7. Satisfacción laboral de los educadores/as sociales que trabajan con menores en situación de la Covid-19  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.6. Necesidad de recursos o formación

Se formuló a los participantes la pregunta abierta, de carácter opcional, sobre si consideraba necesario o echaba en falta algún tipo de formación o recurso que pudiera ser de utilidad para realizar su trabajo ante este tipo de situaciones. De entre los participantes que respondieron, 14 lo hicieron únicamente con un sí y 27 con un no. Entre quienes desarrollaron su respuesta hemos elaborado las categorías principales (cuadro 2). Los recursos, la formación, los EPIs y los protocolos son los que más respuestas suscitaron, con bastante diferencia respecto al resto de categorías. A continuación, analizamos los principales aspectos y destacamos algunas de las opiniones de las personas participantes.

En lo referido a formación existen demandas genéricas de formación y también en aspectos psicológicos o medidas de higiene y prevención entre quienes trabajan de manera presencial; entre aquellas personas que realizan teletrabajo las demandas están más relacionadas con la competencia digital, herramientas y plataformas para realizar su actividad laboral.

*Formación en plataformas digitales y herramientas similares.* (Mujer. Cataluña. 16 años de experiencia)

*Falta formación, protocolos claros.* (Hombre. Aragón. 20 años experiencia)

*Refuerzo personal, para formación online de los menores.* (Mujer. Castilla La Mancha. 20 años de experiencia)

*La formación e información han sido inexistentes.* (Hombre. País Vasco. 29 años experiencia)

*La formación que se recibe es nula, pasa de un día para otro a teletrabajar, en el que tienes que ir improvisando y adecuando tus medios. (Mujer. Cantabria. 14 años de experiencia)*

Cuadro 2. Demandas de recursos y formación

	PRESENCIAL	TELETRABAJO	TOTAL
Sí	13	1	14
No	19	8	27
Recursos	16	13	29
Formación	16	12	28
EPIs	17	0	17
Protocolos	13	0	13
Información	8	1	9
Emocional	8	1	9
Desprevenidos	3	0	3
Correcto	3	0	3

Fuente: Elaboración propia.

Las demandas sobre recursos entre quienes trabajan presencialmente están relacionadas principalmente con recursos humanos de apoyo para la atención, así como sobre algunos recursos materiales, entre los que se encuentran recursos informáticos para continuar con la actividad de los usuarios jóvenes. Entre quienes teletrabajan se recogen demandas referidas a recursos informáticos y digitales, así como herramientas para los usuarios.

*Más recursos profesionales, estamos saturadas sin apoyo alguno. (Mujer. Andalucía. 4 años de experiencia)*

*Faltan recursos informáticos para realizar las clases telemáticas. (Mujer. Extremadura. 16 años de experiencia)*

*Hay situaciones vividas con los menores que hubieran necesitado apoyo del personal específico para el cumplimiento del confinamiento con adolescentes. (Mujer. Extremadura. 13 años de experiencia)*

Los EPIs son una demanda entre los trabajadores presenciales, algunos de los participantes indican que en las primeras semanas eran muy escasos o nulos. Lo mismo ocurre respecto a los protocolos, que son también demandados por los profesionales que realizan su labor de manera presencial.

*En mi caso, las tres primeras semanas no había EPIS. Y estaba prohibido ir a tu puesto de trabajo con ellas aun siendo tuyas. (Mujer. País Vasco. 14 años de experiencia)*

*Falta de EPI, algunos compañeros no usan guantes ni mascarillas, debería ser obligatorio. (Mujer. Cataluña. 20 años de experiencia)*

*La Mutua no se ha hecho cargo de nada respecto al tema de seguridad laboral. No nos ha proporcionado material de protección. Ni nada. (Mujer. País Vasco. 13 años de experiencia.)*

Los participantes reclaman información clara y se quejan de la poca información recibida respecto a la crisis y como los usuarios reclaman información que no pueden proporcionar. A continuación, reproducimos unas respuestas que resumen las demandas en este aspecto y otros anteriores:

*Necesitamos EPIs y cómo usarlos. Y los menores demandan información que no sabemos resolver. (Mujer. Galicia. 4 años de experiencia)*

*Sí, medidas de prevención y protocolos de actuación específicas, más apoyo por parte de la entidad, y de la administración competente tanto en equipo como en recursos*



*humanos ya que las ratios de personal son insuficientes...* (Hombre. Castilla La-Mancha. 22 años de experiencia)

*Protocolos de actuación claros.* (Mujer. Castilla y León. 3 años de experiencia)

*Instrucciones claras consensuadas con sanidad de aplicación específica en recursos de protección.* (Mujer. Castilla La-Mancha. 12 años de experiencia)

La referencia a la carga emocional y el necesario apoyo emocional y psicológico es otra de las respuestas más comunes, dirigida tanto a profesionales como a los menores y familias.

*Estamos parcheando la situación y la carga laboral y emocional es mayor.* (Mujer. Canarias. 7 años de experiencia)

*Echo en falta recursos de acompañamiento emocional.* (Mujer. Comunidad Valenciana. 15 años de experiencia)

*Como afrontar situaciones de extrema emergencia, apoyo emocional a familias en riesgo.* (Mujer. Comunidad de Madrid. 20 años de experiencia)

*Apoyo psicológico a menores.* (Mujer. Aragón. 12 años de experiencia)

*Control de stress, ansiedad...* (Hombre. Andalucía. 10 años de experiencia)

Otros temas que captan la atención son las opiniones sobre como la crisis ha encontrado desprevenidos a los servicios de atención. Asimismo, algunos usuarios consideran correctos tanto la formación como los recursos.

#### 4. Discusión y conclusiones

A través de nuestro estudio realizamos un dibujo del impacto de la crisis sanitaria durante el periodo de la segunda quincena de abril de 2020, entre los y las profesionales de la acción socioeducativa que realizan su intervención con menores desde el ámbito formal y no formal. Recordamos que era uno de los momentos más graves del desarrollo de la pandemia en España, con más de 200.000 casos confirmados y casi 16.000 defunciones.

La crisis de la Covid-19 ha tenido importantes repercusiones en los sectores sanitarios, políticos, sociales y económicos en todo el mundo. El ámbito de la educación ha sido uno de los grandes afectados a través de las medidas decretadas (UNICEF, 2020; UNESCO, s.f.) que en España ha supuesto la paralización de las actividades presenciales no esenciales a través de los RD 463/2020 y RDL 10/2020 y que, en la práctica, ha supuesto la adaptación nuevas formas de trabajo y de relación en el ámbito de la educación.

En el ámbito socioeducativo, acostumbrado a las intervenciones presenciales en las que la relación personal es una técnica habitual, las TIC aún no están firmemente consolidadas como herramienta de trabajo. Aspectos como la falta de dispositivos o de competencia digital se han manifestado en nuestro estudio, en línea a lo aportado por otros trabajos que recogen la brecha digital por motivos económicos o sociales en el acceso a los dispositivos, o por desconocimiento de uso (de Rosa, 2017; Planella y Martínez, 2010).

Aunque hablamos de infancia y juventud, un colectivo generalmente adscrito al concepto de nativo digital, en los últimos tiempos se está poniendo en duda este término debido a que la utilización rutinaria de los dispositivos no, necesariamente, implica el desarrollo de la competencia digital y el uso adecuado de los instrumentos tecnológicos como habitualmente se esperaría de un nativo digital (Kirschner y Bruyckerec, 2017; Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado, 2016) Ante el cierre de las escuelas UNESCO (s.f.) apunta diversos aspectos que pueden tener consecuencias negativas, como

el acceso desigual a las plataformas de teleformación o la falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia.

Entre los profesionales que teletrabajan, las demandas se dirigen a la falta de equipos tecnológicos, algo que tampoco es ajeno a otros sectores educativos donde se ha tenido que desarrollar el trabajo con medios propios.

Otro aspecto relevante derivado del estudio es la disminución de la percepción de la satisfacción laboral respecto a trabajos anteriores (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020). Asimismo, se ha detectado un porcentaje elevado de profesionales que consideran que su carga de trabajo ha aumentado como consecuencia de la pandemia, así como demandas de recursos humanos y materiales y de protocolos de información y actuación claros. La demanda de EPIs es especialmente relevante teniendo en cuenta el momento de la recogida de datos.

La carga de trabajo y las prácticas, políticas de empresa y de gestión de personal repercuten en aspectos como la calidad del servicio pudiendo derivar en problemas como el absentismo (Acker, 2018; Calitz, Roux, y Strydom, 2014; Gómez, Alonso y Llamazares, 2018; Van Aerden et al., 2016). UNICEF (2020) recogía como algunas de las consecuencias derivadas de la pandemia pueden ser el retraso de expedientes e informes y como la gestión de los recursos humanos puede afectar al rendimiento.

En nuestro trabajo se manifiestan también demandas de apoyo psicológico y emocional y consecuencias de la carga de trabajo y la situación vivida como el estrés o la ansiedad. Hemos recogido estudios que muestran las posibles consecuencias psicológicas de la pandemia entre la población (Li et al., 2020) y, especialmente, entre los menores (Liang et al., 2020). También como otro de los posibles peligros derivados de la crisis de la Covid-19 puede ser un repunte de la violencia intrafamiliar (Gyamfi y Jackson, 2020; UNICEF, 2020; Usher et al., 2020).

Ante esta situación parecen necesarias, como apuntan Liang y otros (2020), intervenciones en salud mental adecuadas para los diferentes grupos; también entre los profesionales. Acudir a diario al centro de trabajo ante situaciones complicadas, con falta de recursos y ver el día a día de los menores sin poder resolver las dudas y cuestiones de estos puede derivar en situaciones complicadas que deben ser atendidas.

A nivel contractual, al ser declarados en la mayoría de los casos actividad esencial, no ha habido una afectación demasiado elevada, aunque sí encontramos tres puntos de diferencia entre el sector público y privado. Fullana y otros (2007) alertan sobre las políticas sociales actuales que tienden a desvincular los servicios sociales de las prestaciones públicas, con consecuencias como la precarización del sector a través de la subcontratación y otras prácticas que revierten en la calidad del servicio. La afectación aumenta en el caso laboral, con modificaciones de horarios y turnos o pasar a la situación de teletrabajo.

Otro aspecto relevante de nuestro trabajo es que la percepción del grado de cumplimiento de los objetivos educativos entre los profesionales no es excesivamente optimista, la media se sitúa en 2,9. No disponemos de estudios previos para comparar esta percepción, no obstante consideramos que esta situación no debería prolongarse en el tiempo pues, de lo contrario, la efectividad de los programas se verá seriamente comprometida con importantes consecuencias para los menores y la sociedad en su conjunto.

En síntesis, en esta situación, en que los escenarios varían muy rápidamente, comprendemos que es difícil establecer protocolos complejos y adecuados a cada realidad, pero precisamente por esto, es necesario que la información fluya rápido y de una manera clara y transparente desde quienes programan hacia quienes deben implementar las actuaciones.

Estamos de acuerdo con UNICEF (2020) cuando manifiesta que no debemos olvidar que en ante una emergencia “los derechos no desaparecen, ni se apartan, ni se posponen, al contrario: es necesario hacer un esfuerzo adicional por garantizarlos” (p. 4) que en el ámbito socioeducativo implicará, al menos, dotar de medios humanos y materiales a los equipos de atención y de herramientas y competencias a los propios menores.

No debemos olvidar que nuestro trabajo muestra la realidad de un sector de profesionales que, en la mayoría de los casos, trabajan con menores en situación de dificultad como se observa a través de la muestra, donde más de un 85% desarrolla su labor en recursos de tutela o reforma del ámbito de la infancia y la juventud. UNESCO (s.f.) recoge aspectos sociales en los que puede incidir el cierre de las escuelas: aumento del absentismo, desigualdad ante el cuidado de los niños, costos económicos para las familias e, incluso, carencias en la alimentación entre los menores.

Por último, apuntar, tal y como puede observarse en la muestra, que el número de educadores y educadoras sociales integrados en centros educativos es aún escaso. Sin embargo, varios de los riesgos planteados por UNICEF (2020) y UNESCO (s.f.) derivados de la pandemia como el absentismo y el abandono escolar, la estigmatización y el aumento de la violencia, la atención a la vulnerabilidad y la gestión de recursos y coordinación con los servicios sociales, son algunas de las funciones realizadas por estos profesionales en aquellas comunidades autónomas en que realizan su trabajo en la escuela (Ruíz-Román, Molina y Alcaide, 2019; Sierra et al., 2017; Vila, Cortés y Martín, 2020).

De nuestro estudio, podemos extraer algunas conclusiones:

- Los educadores y educadoras sociales que trabajan con menores son en su mayoría mujeres y la prestación de servicios de acción socioeducativa con menores se lleva a cabo, principalmente, a través del sector privado (tercer sector sin ánimo de lucro o empresa privada con ánimo de lucro) concertado con la administración y en menor medida a través de la gestión directa.
- La satisfacción laboral de este sector en la actual crisis sanitaria es menor que la media de satisfacción general del colectivo.
- Los profesionales demandan mayor dotación de recursos humanos y materiales, así como protocolos de actuación e información y formación para llevar a cabo su labor.
- Es necesario plantearse la relación entre TIC y educación social como una herramienta más en la intervención socioeducativa. Quizá sea necesario invertir recursos en el equipamiento y la formación necesaria (entre profesionales y usuarios) para optimizar las posibilidades que ofrecen.
- Parece evidente que la pandemia va a tener consecuencias en la salud, especialmente psicológicas, que se podrían extender más que la duración del virus. Por ello es necesario plantear recursos de apoyo para colectivos

vulnerables y para los profesionales que han estado realizando procesos de atención en primera línea durante la pandemia.

- Urge que los responsables educativos planteen un debate serio sobre la inclusión de la figura del educador/a social en los centros educativos de todo el Estado. Situaciones como la pandemia o la próxima aprobación de la ley de protección a la infancia y adolescencia ponen de manifiesto las posibilidades de esta figura en la escuela para tratar aspectos sociales y actuar como agente vertebrador de las relaciones entre escuela y los recursos sociales.

Dentro de las limitaciones del estudio, debemos manifestar las propiciadas, también, por la situación excepcional en que nos encontramos. La literatura científica es aún escasa y no se disponen de herramientas validadas para la medición. No obstante, consideramos que aportamos datos de valor para avanzar en el conocimiento de la repercusión de la Covid-19 entre los profesionales y los usuarios de los servicios de atención a menores en nuestro país. Respecto a la muestra, la referida al ámbito no formal es lo suficientemente amplia, pero entre quienes trabajan en educación reglada el número es reducido, en consonancia con la realidad profesional de la educación social (ANECA, 2005), por lo que convendría interpretar los datos relacionados con los profesionales de la educación formal con prudencia.

Deseamos finalizar transmitiendo dos lecciones que hemos (*deberíamos haber*) visualizado con claridad:

- La salud no es una variable individual. Si nuestro entorno no se encuentra bien, nosotros tampoco podremos estarlo. Este pensamiento no es nuevo, se propuso ya en 1948 en la fundación de la OMS. Ver diariamente el número de muertos, a pesar de que no les conociéramos, ha sido extremadamente doloroso para todos.
- Estar preparados para responder a situaciones complejas, no sólo pandemias, debe estar programado, planificado, organizado y presupuestado, especialmente con los más vulnerables. O volveremos a tropezar con la misma piedra.

## Referencias

- Acker, G. M. (2018). Self-care practices among social workers: Do they predict job satisfaction and turnover intention? *Social Work in Mental Health*, 16(6), 713-727.  
<https://doi.org/10.1080/15332985.2018.1494082>
- Álvarez Fernández, A. M. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: Funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- ANECA. (2005). *Libro blanco de grado en pedagogía y educación social*. ANECA.
- Cacho Labrador, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. APESC.
- Calderón, M. J. (2013). *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*. CGCEES.
- Calitz, T., Roux, A. y Strydom, H. (2014). Factors that affect social workers' job satisfaction, stress and burnout. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 50(2), 153-169.  
<https://doi.org/10.15270/50-2-393>
- Centro Nacional de Epidemiología. (2020). *Informe sobre la situación de Covid-19 en España. Informe Covid-19 no 27*. ISCIII.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- de Rosa, E. (2017). Social innovation and ICT in social services: European experiences compared, Innovation. *The European Journal of Social Science Research*, 30(4), 421-432.  
<https://doi.org/10.1080/13511610.2017.1348936>
- Fernández, G. (30 de marzo de 2020). Tensión y miedo entre los menores tutelados por no saber qué ocurrirá con ellos tras la pandemia. *El cierre digital*.  
<https://elcierredigital.com/investigacion/168631550/menores-tutelados-covid-ocurrira-despues-pandemia.html>
- Fullana, J., Pallisera, M., Tesouro, M. y Castro, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social: Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Bordón*, 59(4), 565-580.
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 71, 79-104.
- Gómez, R., Alonso, M. y Llamazares, M. L. (2018). Evaluation of job satisfaction in a sample of Spanish social workers through the 'job satisfaction survey' scale. *European Journal of Social Work*, 21(1), 140-154. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255929>
- Isaifan, R. (2020). The dramatic impact of Coronavirus outbreak on air quality: Has it saved as much as it has killed so far? *Global Journal of Environmental Science and Management*, 6(3), 275-288.
- Kirschner, P. A. y Bruyckerec, P. D. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. y Zhu, T. (2020). The impact of covid-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 20-32.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. y Mei, S. (2020). The effect of covid-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, in press.  
<https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- López Noguero, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, 57-71.
- López Zaguire, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Satisfacción profesional de los educadores sociales: Factores de influencia. *Bordón*, en prensa.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72172>
- Médicos del Mundo. (2020). *Prevención y control del Covid-19 en un centro para menores no acompañados en Melilla*. <https://www.medicosdelmundo.org/actualidad-y-publicaciones/noticias/prevencion-Covid-19-menores-extranjeros-solos-Melilla>
- Ministerio de Sanidad. (2020). *Buenas prácticas en los centros de trabajo*.  
<https://www.mscbs.gob.es/gabinetePrensa/notaPrensa/pdf/GUIA110420172227802.pdf>

- Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z generation: Key questions for a curricular introduction in Primary School. *Comunicar*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Planella, J. y Martínez, O. (2010). Pedagogía y tecnología de la esperanza. La educación social y las nuevas formas tecnológicas de acompañamiento. *Revista de Educación Social*, 11, 57-65.
- Ruíz-Román, S., Molina Cuesta, L. y Alcaide Vives R. (2019). We have a common goal: Support networks for the educational and social development of children in disadvantaged areas. *The British Journal of Social Work*, 49(6), 1658-1676. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz063>
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E. y Martín, V. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49542](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542)
- Suanes, M. D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Taber, K. S. (2017). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8>
- Tiana, A. (2014). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En A. Tiana, M. Somoza y A. M. Badanelli (Eds.), *Historia de la educación social* (pp. 21-56). UNED.
- UNESCO. (s.f.). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>
- UNICEF. (2020). *Covid-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid19-apertura-centros-educativos-funcionamiento-seguro-2.pdf>
- Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N. y Jackson, D. (2020). Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(4), 549-552. <https://doi.org/10.1111/inm.12735>
- Vallés Herero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Van Aerden, K., Puig-Barrachina, V., Bosmans, K. y Vanroelen, C. (2016). How does employment quality relate to health and job satisfaction in Europe? A typological approach. *Social Science & Medicine*, 158, 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.017>
- Ventosa, V. J. (1989). Niveles formativos en la C.E.E: Correspondientes a las profesiones españolas en educación social. En VVAA., *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España* (pp. 63-74) Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V. (2020). los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>

## **Breve CV de los autores**

### **Alejandro Martínez-Pérez**

Licenciado en Pedagogía (UBU), Diplomado en Educación Social (UBU) y Máster en Educación y Tecnología: contenidos y estrategias digitales (UNED). Profesor Asociado, área de Didáctica y Organización Escolar. Departamento Ciencias de la Educación (Universidad de Burgos). Miembro del Grupo de Investigación EDINTEC. Doctorando del programa de educación de la UBU, realiza su tesis sobre TIC y educación social. Realiza actividad profesional externa a la universidad como orientador sociolaboral con jóvenes. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2800-505X>. Email: [alejandromp@ubu.es](mailto:alejandromp@ubu.es)

### **Fernando Lezcano-Barbero**

Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED y Doctor por la Universidad de Burgos. Profesor Titular de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Burgos. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido: EDINTEC. Cuenta con un sexenio de investigación vivo. Desarrolla la investigación en el ámbito de la educación social y educativa vinculada a colectivos sociales desfavorecidos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7866-071X>. Email: [flezcano@ubu.es](mailto:flezcano@ubu.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



## Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España

### Covid-19, Education and Children's Rights in Spain

M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa \*

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las medidas adoptadas en el Real Decreto por el que se declara el estado de alarma para luchar contra la epidemia producida por el Covid-19 en España impactan de manera directa sobre niños, niñas y adolescentes. El objetivo de este artículo es analizar, en su primera parte, la compleja relación que existe entre el derecho a la protección de la salud, el derecho a la educación y los derechos de la infancia. La suspensión de la actividad docente presencial ha supuesto no solamente la posibilidad de que muchos niños y niñas vean ralentizados sus aprendizajes escolares, especialmente aquellos que proceden de entornos más vulnerables, sino también que dejen de estar protegidos y que pierdan la posibilidad de alcanzar unas mejores condiciones de vida, por el efecto positivo que la escuela tiene como herramienta de compensación de las desigualdades sociales. Parece, entonces, necesario que se aborde, en la segunda parte del artículo, una seria reflexión acerca de las condiciones y el momento en el que se debe volver a las aulas. Así como, sobre las medidas que se han de adoptar para garantizar la calidad y la equidad del sistema educativo teniendo en cuenta que la enfermedad seguirá estando presente en nuestras vidas y, por tanto, el riesgo de que se produzcan nuevos contagios. Disponer de un Plan Nacional de Digitalización; revisar el curriculum, y proporcionar programas de refuerzo son retos que enfrenta nuestro sistema educativo, pero que pueden convertirse en oportunidades para mejorar su calidad y equidad.

**Descriptor:** Derechos de la infancia; Educación; Salud; Covid-19; Equidad.

The measures adopted in the Royal Decree declaring the state of alarm against the epidemic caused by Covid-19 have a direct impact on children and adolescents. The aim of this article is to analyse the complex relationships between the right to health protection, the right to education and the rights of the child. The suspension of face-to-face teaching has meant not only that many children may see their school learning slowed down, especially those from more vulnerable backgrounds, but also that they are no longer protected and lose the possibility of achieving better living conditions, due to the positive effect that school has as a tool to compensate for social inequalities. In view of this situation, it seems necessary that the last part of the article also addresses a serious reflection on the conditions and the moment in which one should return to the classroom. As well as on the measures to be taken to guarantee the quality and equity of the educational system, bearing in mind that the disease will continue to be present in our lives and therefore the risk of new infections. Having a National Digitalization Plan, reviewing the curriculum and providing reinforcement programs are challenges for our educational system, but can become opportunities to improve its quality and equity.

**Keywords:** Children' rights; Education; Health, Covid-19; Equity.

---

\*Contacto: [mangeles.espinosa@uam.es](mailto:mangeles.espinosa@uam.es)

## 1. Introducción

Desde que el pasado día 14 de marzo se decretase en España el estado de alarma (Real Decreto 463/2020) han sido muchas y muy variadas las voces que se han alzado, desde diferentes contextos, para señalar el impacto que las medidas contenidas en este Real Decreto tendrían sobre la infancia y la adolescencia. Paradójicamente se trata de un grupo de edad al que la enfermedad afecta en un porcentaje bajo y con consecuencias menos graves que en el caso de las personas adultas, pero sobre el que tienen un alto impacto las medidas adoptadas para luchar contra la pandemia. De todas las medidas que contiene el Real Decreto, posiblemente, las que afectan de una manera más directa a niños, niñas y adolescentes son las contenidas en el artículo 7, relativo a la limitación de la libertad de circulación de las personas, y en el artículo 9, relativo a las medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación. Es por esta razón que se ha suscitado un amplio debate respecto a las consecuencias que tanto el confinamiento, como la suspensión de la docencia presencial en los centros educativos va a tener sobre niños, niñas y adolescentes. Aunque no siempre se ha tenido presente en dicho debate a quienes son sus verdaderos protagonistas. Coincidiendo con Francesco Tonucci resulta paradójico que ante la crisis sanitaria se haya pedido consejo a profesionales de diferentes disciplinas para analizar qué y cómo hacer con los niños y, por el contrario, no se les haya preguntado a ellos y ellas directamente (Tonucci, 2020).

Sin embargo, este debate resultará completamente estéril, de cara a la realización de propuestas útiles que permitan ayudar a superar la emergencia, si no se adopta el enfoque de derechos de la infancia. En emergencias, los derechos no desaparecen, ni se apartan, ni se posponen; por el contrario, se hace más necesario, aún, garantizarlos. Según UNICEF España, en un informe recientemente publicado sobre los efectos del Covid-19 en la infancia, si no se toman medidas urgentes esta emergencia sanitaria amenaza con convertirse en una crisis mundial de los derechos de la infancia (UNICEF, 2020a). En la misma dirección apunta el mensaje del Secretario General de Naciones Unidas, Antonio Guterres, quien en la presentación del Informe elaborado por Naciones Unidas, el pasado 16 de abril, señalaba que la pandemia generada por el Covid-19 afecta a los niños y niñas llevándolos a la pobreza; impidiendo su aprendizaje; amenazando su supervivencia y salud; y poniendo en riesgo su alimentación y su seguridad; e instaba a los gobiernos a que inviertan recursos suficientes para adoptar medidas que amortigüen el impacto de la pandemia (ONU, 2020).

En este artículo abordaremos la compleja relación que debe existir entre la protección del derecho a la salud y la garantía del derecho a la educación, inclusiva y de calidad, como conflicto entre dos intereses primordiales, recurriendo para ello al concepto de interés superior del niño. Entendiendo que la escuela no sólo es un espacio en el que tienen lugar procesos de enseñanza-aprendizaje que permiten a las y los alumnos desarrollar competencias, valores y capacidades. Si no que también se configura como una herramienta de compensación de las desigualdades sociales y como un contexto de protección, sobre todo para los niños y niñas que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad. Precisamente es esa función compensadora de los desequilibrios sociales y de protección la que, junto a los desfases académicos, se está viendo más afectada por la emergencia producida por el Covid-19. De ahí la necesidad de plantear una serie de reflexiones acerca de la conveniencia de retomar la actividad docente presencial y plantear algunas ideas acerca de cómo debe ser la vuelta a las aulas. Tomando como referencia las

propuestas realizadas por el Gobierno de España, que aparecen recogidas en dos documentos diferentes: el titulado “Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a la Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021” publicado por el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación y Formación Profesional y los “Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021” publicados en el Boletín Oficial del Estado del día 24 de junio de 2020.

## **2. Derecho a la salud e interés superior de niños y niñas**

Sin lugar a dudas, el cierre de los centros educativos ha supuesto un cambio radical en la vida de los niños, niñas y adolescentes, así como en la de sus familias. De un día para otro, 8.237.006 estudiantes de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) han tenido que continuar aprendiendo en sus casas, con lo que ello conlleva de dificultad desde el punto de vista académico, pero también de adaptación personal, social y emocional tanto de ellos mismos como de las y los adultos que les acompañan en este proceso (UNICEF, 2018). Por ello es necesario hacer una revisión profunda de cómo impacta la crisis del Covid-19 sobre el derecho a la educación y cómo esté se relaciona con otros derechos recogidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) pudiendo llegar a convertirse en un factor protector o en un factor de riesgo para el bienestar infantil.

La educación como derecho irrenunciable tiene, además de los fines contemplados en los artículos 28 y 29 de la Convención, un enorme valor como herramienta de compensación de las desigualdades sociales (Tomasevski, 2002, 2005), así como en la protección de niños y niñas, especialmente de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad. Además de asegurar la adquisición de competencias básicas que permitirán la inserción en el mundo laboral en etapas posteriores del desarrollo, juega un papel fundamental en la construcción de los seres humanos como personas sanas y autónomas, potenciando todos los aprendizajes relacionados con aspectos sociales, afectivos y emocionales (Espinosa, 2018; Ochaíta y Espinosa, 2004, 2012). Por esta razón es comprensible que ante una situación como la que hemos vivido, cierre de las escuelas y de los centros educativos en todo el mundo, UNESCO haya presentado la Coalición Mundial para la Educación, con el objetivo de ofrecer ayuda a los países para que desarrollen opciones de aprendizaje inclusivo que permitan disponer de sistemas de educación más abiertos y flexibles para el futuro (UNESCO, 2020).

Durante las semanas de confinamiento se han hecho visibles algunos aspectos del impacto sobre los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, no todos los estudiantes han podido seguir el ritmo escolar en igualdad de condiciones, debido entre otros factores a la brecha digital, o a la situación socioeconómica de sus hogares. Ni tampoco todo el profesorado ha podido responder de forma ágil y eficaz a las demandas que requiere la enseñanza no presencial. Según los datos procedentes de un estudio realizado por la OCDE, TALIS 2018, la brecha digital en nuestro país no sólo afecta al alumnado. Tan sólo el 36,2% del profesorado se siente preparado para usar TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje que planifican y desarrollan con sus estudiantes (OCDE, 2019). Lo que, sin lugar a dudas, puede llegar a tener graves consecuencias sobre el fracaso y abandono escolar temprano, que ya alcanza un porcentaje muy preocupante, 17,3%, en nuestro país (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Pero también se han puesto de manifiesto los enormes riesgos a los que niños, niñas y adolescentes, pueden llegar a verse sometidos al dejar de

asistir a la escuela, ya que el derecho a la educación garantiza la satisfacción de otros derechos que, actualmente, se han visto interrumpidos o gravemente limitados.

La escuela proporciona a muchos niños y niñas la posibilidad de recibir, al menos, una o dos comidas diarias sanas y equilibradas. En un país en el que el riesgo de pobreza infantil o exclusión social se situaba, antes de la emergencia, en un 26,8% (Alto Comisionado para la Pobreza Infantil, 2018) esta no es una cuestión menor, puesto que no poder recibir esa alimentación compromete gravemente, al menos, dos de sus derechos. El derecho a la supervivencia y al desarrollo, recogido en el artículo 6 de la Convención, y el derecho a un nivel de vida adecuado, que aparece en el artículo 27. Si a ello añadimos, además, que, según un informe recientemente publicado, un 35% de los niños y niñas españoles, de entre 8 y 16 años, tiene exceso de peso y un 14% es obeso, y que los datos del estudio señalan que el nivel socioeconómico de la familia es un factor de riesgo para la obesidad infantil - por la mayor presencia de alimentos ricos en carbohidratos y azúcares que hay en la dieta de estos niños y niñas, y una escasa práctica de ejercicio físico- (UNICEF-Gasol Foundation, 2019). Resulta evidente cómo la escuela garantiza, de manera especial, el derecho a la salud de niños, niñas y adolescentes que proceden de entornos económicamente desfavorecidos.

Otro de los derechos que se ha visto seriamente afectado por las medidas adoptadas en el Real Decreto, que establece el estado de alarma, es el derecho al juego, al ocio y al esparcimiento, recogido en el artículo 31 de la Convención. La no asistencia de los niños y niñas a la escuela, junto con las medidas de limitación de la libertad de circulación de las personas, hace que las posibilidades de interacción con iguales o con otros niños y niñas mayores (que no pertenezcan a su entorno familiar) sean muy escasas. Más allá de las ventajas que supone el ejercicio físico en la infancia y la adolescencia y de la necesidad de vitamina D que tiene el organismo, una de cuyas principales fuentes es la posibilidad de realizar actividades al aire libre. No podemos olvidar que en la infancia y en la adolescencia los iguales juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional. Gracias a la interacción que establecen con otras personas de su misma edad, o de las que les separan pocos años se desarrollan -en muchas ocasiones, a través del juego- capacidades tales como la empatía, la regulación de la propia conducta, o la interiorización de normas morales y convenciones sociales. Mención especial merece la importancia de las y los amigos durante la adolescencia, momento evolutivo en el que se convierten, junto con los padres, en referentes fundamentales (Moreno y Del Barrio, 2005). Aunque si bien es cierto que las y los adolescentes pueden suplir, con más facilidad que los niños y niñas más pequeños, la carencia de relaciones sociales presenciales a través del uso de las tecnologías, no es menos cierto que este formato no cumple exactamente las mismas funciones en los procesos de socialización, ni desarrolla las mismas capacidades que la interacción social directa.

El artículo 19 de la Convención reconoce el derecho de todos los niños y niñas a estar protegidos contra todas las formas de maltrato, abuso y explotación. En una situación de crisis sanitaria, como la que hemos vivido, que además ha estado y va a estar acompañada de una crisis social sin precedentes, en la que los adultos que tienen a su cargo el cuidado y la protección de los menores se ven sometidos a presiones de todo tipo, personales, sociales, laborales, de pareja, etc., la permanencia de los niños y niñas y niñas, durante las veinticuatro horas del día en casa, ha supuesto un riesgo añadido para su salud física y psicológica.

Según los datos de la Fundación ANAR, durante las seis primeras semanas del confinamiento se registró un aumento significativo de los casos atendidos, ya que en poco más de un mes las demandas de ayuda por casos de violencia intrafamiliar pasaron de un 36,1% a un 47,7% (Fundación ANAR, 2020). La frustración que produce en los adultos el confinamiento, la presión laboral, la incertidumbre económica, el hacinamiento, así como otros problemas, podrían estar explicando el aumento de peticiones de ayuda por parte de los niños. Esta misma fuente informa que los problemas psicológicos suponen el 23,5% de las consultas realizadas y que también se ha observado un aumento importante de las ideas suicidas en los niños, pasando de un 1,9% de media en el año 2019 a un 8,3% durante las semanas que duró el confinamiento. Estos datos deben ser interpretados a la luz de los que proporciona el Observatorio de Infancia según los cuales durante el año 2019 se recibieron 18.801 notificaciones de malos tratos contra la infancia en su hogar, en un 50% de los casos por negligencia. Asimismo, es importante destacar que una de cada dos denuncias por abuso sexual tiene como víctima a una persona menor de edad (Ministerio de Interior, 2018) y que también son muy preocupantes los datos sobre menores que viven en hogares donde sus madres son víctimas de violencia de género (Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, 2020), así como los relativos al incremento del acoso escolar y los ciberdelitos (Save the Children, 2016; UNICEF, 2017).

Tras este breve repaso acerca de algunos de los derechos de la infancia a los que afecta de una manera más importante la suspensión del derecho a la educación presencial, parece evidente la necesidad de buscar un modo de articular la garantía del derecho a la salud -cuya protección resulta indiscutible en una situación de pandemia-, con la de otros derechos que, si no se ven adecuadamente protegidos, podrían acarrear graves daños en el desarrollo infantil y adolescente. Una estrategia útil para alcanzar este propósito es recurrir al ordenamiento jurídico -nacional e internacional- en materia de protección de menores y más concretamente al principio del interés superior del menor, que aparece recogido tanto en el artículo 3 de la Convención, como en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LOPJM, 1996), revisada posteriormente por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia. Ambos artículos establecen que -tanto a nivel internacional, como nacional- todas las medidas que se adopten respecto a los niños, niñas y adolescentes, sea cual sea su ámbito de afectación, deben estar basadas en el interés superior del menor. Este principio jurídico considerado, inicialmente, como indeterminado pasa, tras la publicación por parte del Comité de Derechos del Niño de la Observación General nº 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, a tener una triple dimensión: como derecho sustantivo, como principio jurídico interpretativo fundamental y como norma de procedimiento (Comité de los Derechos del Niño, 2013). Lo que nos permite su utilización para evaluar la idoneidad de las medidas adoptadas, respecto a la epidemia producida por el Covid-19, en relación al impacto que tienen sobre los derechos de la infancia y la adolescencia.

La cuestión fundamental es, por tanto, ¿cuál es el límite óptimo entre la protección del derecho a la salud, que debe cumplirse de manera escrupulosa en la actual situación de emergencia sanitaria, y la garantía de los derechos de niñas y niños? La respuesta a esta pregunta nos lleva a plantearnos, ineludiblemente, un conflicto entre dos intereses primordiales: el interés público del derecho a la salud y el interés superior del niño, entendido éste desde una concepción holística del desarrollo infantil. Cuando afirmamos que el interés superior del niño deber ser una consideración primordial no nos referimos

a que sea la única consideración primordial, sino más bien a que es una de las que se deben tener en cuenta, junto al resto –en el caso concreto que nos ocupa, el interés público del derecho a la salud–. En este tipo de situaciones la solución ideal es aquella que pasa por hacer compatible el máximo respeto por los dos intereses primordiales, asumiendo el mínimo riesgo para la protección de cada uno de ellos (Cardona, 2016). Ello significa que las medidas adoptadas, en aras de la protección del interés público del derecho a la salud, deben analizarse teniendo en cuenta si garantizan, o no, la protección de los derechos de la infancia. Ello implica que dichas medidas tendrían que ajustarse a las diferentes circunstancias que se pueden presentar, garantizando de este modo el artículo 2 de la Convención relativo a la no discriminación. Haciendo especial hincapié en aquellas situaciones en las que existen condiciones de mayor vulnerabilidad: niños y niñas en riesgo de pobreza y exclusión; niños y niñas que abandonan pronto la escuela; niños y niñas víctimas de violencia; niños y niñas tutelados; niños y niñas procedentes de minorías étnicas; niños y niñas víctimas de trata; niños y niñas solicitantes de asilo y refugiados; niños y niñas que viven en la calle; niños y niñas en situación irregular; y niños y niñas con diversidad funcional. Por esta razón, y de acuerdo con el artículo anteriormente mencionado, el Estado deberá adoptar medidas flexibles que respeten los derechos de la infancia y la adolescencia en general, y la excepcionalidad de la que se encuentra en situación de mayor dificultad, en particular. Un buen ejemplo de adaptación de las medidas adoptadas, por diferentes países, a las necesidades de niños y niñas, que viven en condiciones de vulnerabilidad, para hacer frente a la pandemia son las que se recogen en el informe recientemente publicado por la OCDE titulado *Combating Covid-19's effect on children* (OCDE, 2020).

### **3. Derecho a la educación y protección de la salud en los centros educativos**

La cuestión que se plantea en este momento, en relación a la garantía del derecho a la educación, es ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿en qué condiciones? debe producirse la vuelta a las aulas. Para responder a estas preguntas es necesario tener en cuenta dos cuestiones previas, así como un buen conocimiento del escenario en el que se producirá el retorno a los centros educativos. La primera de las cuestiones tiene que ver con los devastadores efectos que la crisis sanitaria ha tenido en la economía, en el corto plazo, situando a un amplio porcentaje de la población infantil en condiciones de extrema vulnerabilidad, dada la precariedad de la que ya partía antes de que se desatase la pandemia. No podemos olvidar que, como ya se ha mencionado en páginas anteriores, España se situaba antes de la crisis sanitaria entre los países de la Unión Europea con una tasa más alta de pobreza infantil (Fundación FOESSA, 2019), y que es de los países europeos que menos invierte en prestaciones por hijo a cargo y donde las transferencias sociales tienen muy poco efecto redistributivo en la mejora de la economía de las familias (FUNCAS, 2018). La segunda se refiere al impacto que esta situación económica podría tener, a medio y largo plazo, sobre toda una generación que verá seriamente comprometido su futuro, si no se adoptan las medidas adecuadas para garantizar su desarrollo y su aprendizaje. En relación con el escenario en el que se van a retomar las actividades académicas presenciales habría que destacar que durante el tiempo que los centros educativos han estado cerrados, como medida de control de la pandemia ya que según diversos estudios ésta es una de las actuaciones más eficaces para frenar el avance de la enfermedad (Prem et al., 2020), los

niños y niñas, así como el profesorado y las familias, se han tenido que enfrentar a un cambio abrupto de modelo de enseñanza-aprendizaje sin tiempo para reaccionar y, en ocasiones, sin recursos para adaptarse a él. Lo que, sin lugar a dudas, puede tener un impacto negativo en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, pero especialmente en el de aquellos que pertenecen a entornos vulnerables (Cooper et al., 1996; Gromada y Shewbridge, 2016).

Esta rápida transición, desde un modelo de enseñanza presencial a un modelo de enseñanza a distancia ha generado lo que se ha venido en denominar brechas de acceso, de uso y escolar (Fernández Enguita, 2020). Situaciones, todas ellas, que marcan una importante diferencia en cuanto a la adaptación de unos escolares frente a otros al nuevo escenario. La brecha de acceso supone una distribución desigual, según el nivel económico, a la conexión a internet y a los dispositivos tecnológicos. Así encontramos que mientras que en el nivel socioeconómico bajo hay un 14% de niños, niñas y adolescentes que no disponen de un ordenador en su casa. En el nivel socioeconómico alto hay un 61% que tienen tres o más ordenadores. La brecha de uso también muestra diferencias significativas en cuanto al tiempo de utilización de los dispositivos TIC en el hogar y el nivel socioeconómico. Por lo que se refiere a las habilidades del profesorado en el manejo de las TIC, la disponibilidad de recursos en el centro y la adecuación de las plataformas online de apoyo a la enseñanza, indicadores todos ellos de la brecha escolar, se encuentra que sólo el 50% de los equipos directivos de los centros educativos públicos considera que sus docentes disponen de capacidades y recursos profesionales para utilizar dispositivos digitales. En un porcentaje idéntico, afirman que sus centros disponen de plataformas eficaces de enseñanza a distancia. Este dato aumenta hasta el 70% en los colegios privados, lo que supone un reto importante para alcanzar una educación inclusiva y de calidad, ya que la mayoría de los niños y niñas procedentes de entornos más desfavorecidos están escolarizados en centros públicos (COTEC, 2020).

Pero además de estos desfases académicos, cuando nuestros escolares retornen a las aulas van a presentar problemas afectivos y emocionales derivados, en la mayoría de los casos, de cómo se haya vivido en sus hogares tanto la situación de confinamiento, como la existencia de casos en su entorno –más o menos cercanos y graves, afectados por la enfermedad–. Niños, niñas y adolescentes que han perdido familiares y que no han podido hacer el duelo por dicha pérdida, que han tenido o tienen familiares enfermos, o que han desarrollado un miedo patológico a la posibilidad de contagiarse. Estas situaciones también deberán ser, adecuadamente, atendidas en los centros educativos que tendrán que disponer de medidas eficaces para su abordaje (Save the Children, 2020).

Con este escenario en mente, teniendo en cuenta que la enfermedad va a continuar estando presente entre nosotros hasta que se encuentre una vacuna o haya una inmunización de grupo entre la población, deberíamos plantearnos entonces cómo habría que dar respuesta a las preguntas que se lanzaban al inicio de este apartado: cuándo parece razonable que nuestros escolares vuelvan a las aulas, cómo deberían hacerlo y cuáles deberían ser las medidas adoptadas para que el retorno se produjese en condiciones óptimas. Por lo que se refiere a cuándo es el momento oportuno para retomar la actividad docente presencial consideramos, como no podría ser de otra forma, que ese retorno sólo podrá producirse si las autoridades sanitarias estiman que existen unas condiciones de seguridad adecuadas, en las que, adoptando las medidas de protección oportunas, la actividad docente pueda desarrollarse minimizando los riesgos para todos los agentes de la comunidad educativa. No obstante, es importante volver a insistir en que para tomar esta decisión habría que

conjugar el interés público del derecho a la salud y el interés superior de los niños y niñas, teniendo en cuenta el grave riesgo que supone para muchos de ellos no poder recibir la protección, física y psicológica, que la escuela proporciona, además del consiguiente retraso en sus progresos académicos. A este respecto es importante destacar que el Gobierno de España ha establecido, en el documento titulado “Medidas de Prevención, Higiene y Promoción de la Salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021”, como prioridad absoluta la presencialidad para el próximo curso académico, especialmente en los niveles inferiores del sistema educativo. Como se señala en ese mismo documento, garantizar la reapertura de los centros educativos, en condiciones de seguridad, supone un esfuerzo de dedicación, recursos y tiempo de la comunidad educativa para el diseño, planificación y comunicación de una estrategia global de protección -que incluya, al menos, medidas de distanciamiento físico, limpieza y desinfección y hábitos higiénicos-, que debe ser liderada por las direcciones de los centros, bajo la orientación y el apoyo de la administración educativa (Ministerio de Sanidad-Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; UNICEF, 2020b).

Con respecto a cómo debe organizarse la vuelta a las aulas son muchos los interrogantes a los que hay que dar respuesta, algunos de los cuales analizamos a continuación. Una primera cuestión es si el retorno debe o no ser voluntario, esto es si los padres y las madres pueden decidir libremente si sus hijos e hijas se incorporan o no a la escuela. Esta cuestión no está exenta de polémica pues en algunos países de nuestro entorno, como por ejemplo en Francia, se ha contemplado la posibilidad de que sean los progenitores quienes decidan si el niño vuelve o no a la escuela. A este respecto es importante señalar que cuando hablamos de educación la estamos entendiendo en su sentido más holístico, como derecho recogido en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), y que su satisfacción de forma no presencial, que puede garantizar de uno u otro modo los aprendizajes escolares, supone un riesgo, tal como se ha señalado en las páginas precedentes de este artículo, para la garantía de otros derechos relacionados con la salud física y la autonomía de niños, niñas y adolescentes (Ochaíta y Espinosa, 2004, 2012).

Otra de las cuestiones a debatir es si la incorporación tiene que ser masiva o, si, por el contrario, se puede producir de forma escalonada. Por lo que se refiere a este asunto volvemos, de nuevo, a reiterar la necesidad de articular el interés público del derecho a la salud y el interés superior de los niños, niñas y adolescentes. Ni que decir tiene que la protección del derecho a la salud y la seguridad de nuestros alumnos ha de ser una consideración primordial al abordar esta cuestión, pero no es menos importante tener en cuenta que la incorporación a las aulas tendrá un efecto positivo para todos los niños y niñas -no sólo en lo que se refiere a sus aprendizajes escolares, sino también en todo lo relativo a los aspectos sociales, afectivos y emocionales del desarrollo infantil y adolescente-. En caso de que el retorno tenga que producirse de manera escalonada el Gobierno de España ha previsto que se dé prioridad en la presencialidad a los niños y niñas que asisten a los niveles iniciales del sistema educativo, así como a aquellos que se han visto más afectados por el cierre de los centros educativos. Alumnos y alumnas que proceden de entornos socioeconómicamente más vulnerables, especialmente aquellos que ha permanecido desconectados durante todo el tiempo; alumnos y alumnas que poseen algún tipo de diversidad funcional y cuyos aprendizajes requieren de un trabajo más individualizado y con mayor seguimiento profesional; alumnos y alumnas que se tienen que enfrentar a transiciones de etapa, donde la imposibilidad de alcanzar las competencias básicas puede suponer una seria limitación para su promoción académica, así como un



riesgo importante para alcanzar los logros de la siguiente etapa. Una consideración especial merece los niños y niñas preescolares, ya que el impacto del cierre de los centros educativos es mayor cuanto más pequeños son los estudiantes puesto que en las primeras etapas de la educación se adquieren y se desarrollan las competencias básicas y, además, en estas edades, es aún si cabe más importante el papel que la escuela tiene como medida de conciliación de la vida laboral y familiar (Espinosa, 2018). Finalmente, no podemos olvidar a los niños y niñas que viven en zonas rurales donde por las dificultades de acceso a conexión a internet y a la disponibilidad de equipos informáticos, que en ocasiones se dan, junto con las particulares condiciones de sus entornos –en términos de población e incidencia de la enfermedad– hacen especialmente relevante su vuelta a las aulas.

La última de las preguntas que nos hemos planteado, cuáles deben ser las medidas adoptadas para que el retorno se produzca en condiciones óptimas, requiere de un reflexión que además de todos los aspectos anteriormente señalados ha de tener presentes dos elementos: el momento temporal en el que se produzca ese retorno, lo que hace necesario que se planteen medidas en dos escenarios diferentes: uno a corto plazo y otro a medio-largo plazo; y el hecho de que muy probablemente a lo largo del próximo curso académico se vuelvan a producir repuntes de la pandemia que obliguen, nuevamente, a suspender la docencia presencial. Asimismo, dichas medidas deben incluir a todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnado, profesorado y familias, porque el éxito de las mismas depende de una atención adecuada a las necesidades de todos ellos.

En el corto plazo lo que parece más urgente es la necesidad, contemplada por el Gobierno de España, de proporcionar programas de refuerzo académico a aquellos estudiantes que por su situación de vulnerabilidad han tenido más dificultades, o incluso imposibilidad, para continuar con sus aprendizajes académicos durante el período en el que ha estado suspendida la docencia presencial. En estos casos las escuelas de verano, que se han puesto en marcha en algunas Comunidades Autónomas, no solamente han servido para recuperar los aprendizajes académicos, sino también para proporcionar un espacio de ocio y actividades recreativas que ayude a reestablecer el equilibrio afectivo y emocional, tan necesario en algunos casos. Así como a fortalecer competencias básicas en aquellos casos en los que el alumnado tenga que enfrentarse a una transición de etapa educativa. El contenido concreto de los aprendizajes que deben proporcionarse en estos programas de refuerzo escolar ha de venir determinado por una adecuada evaluación de las competencias básicas adquiridas por el alumno, tanto a través de la enseñanza presencial llevada a cabo en los dos primeros trimestres del curso académico 2019-2020, como en el tercer trimestre. Evaluación que debe evitar, en la medida de lo posible, las repeticiones de curso y tener como objetivo fundamental la promoción de las y los alumnos. Al mismo tiempo que ha de servir para tener un conocimiento preciso de dónde está cada estudiante y poder trabajar con él para que vaya mejorando sus competencias, sus habilidades y sus capacidades.

En el medio y largo plazo se plantea un gran reto al sistema educativo, y a todos los que forman parte de él, que puede convertirse en una oportunidad para mejorar su calidad y, al mismo tiempo, hacerle más equitativo. La implementación de todas las medidas que el Gobierno de España se ha comprometido a poner en marcha –adaptación de las programaciones didácticas a los contenidos que no se pudieron impartir el curso pasado, reducción del currículum, dotación de dispositivos electrónicos, conexión a internet, disponibilidad de plataformas digitales en todos los centros educativos, entre otras

(Ministerio de Sanidad-Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)– debería contemplar la posibilidad de que, en el curso académico 2020-2021, se va a tener que compatibilizar la enseñanza presencial con la enseñanza a distancia. Modelo educativo que, si se planifica con tiempo y dispone de los recursos materiales y personales adecuados, puede resultar de una gran eficacia de cara a la realización de aprendizajes escolares (Banco Mundial, 2020; Ellis-Thompson et al., 2020). Pero que requiere de muchos y muy variados ajustes en el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, imperante en nuestro sistema educativo, y que va a necesitar de la implicación y el compromiso de alumnado, profesorado y familias. Así como de una fuerte inversión económica y de un importante desarrollo normativo, por parte de la administración educativa. A continuación, se detallan algunas de las medidas que se consideran más necesarias y aunque se exponen de manera ordenada, a efectos didácticos, todas ellas tienen la misma importancia y deben ser adoptadas de manera conjunta.

En primer lugar, es necesario que se disponga de un Plan de Digitalización de la enseñanza a nivel nacional que con el apoyo de las Comunidades Autónomas pueda ser desarrollado, con la autonomía que tienen reconocida por ley, desde los centros educativos. Este plan debe garantizar, como paso previo a su puesta en marcha, por una parte, la conexión a internet y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos a todo el alumnado y profesorado que lo necesite; y, por otra, la existencia de una plataforma digital de recursos educativos que garantice el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades, cuyos contenidos podrían verse reforzados por emisiones en medios de comunicación de masas (COTECT, 2020; UNICEF, 2020c). A partir de ahí los centros educativos deben trabajar para estar en disposición de poder desarrollar toda su actividad docente de manera no presencial, lo que implica mucho más que dar clase a las y los alumnos (planes de acción tutorial, planes de atención a la diversidad, programaciones de aula, redes de coordinación y colaboración en el equipo educativo, protocolos de seguimiento de los progresos del alumnado, desarrollo de materiales didácticos, etc.). Esta forma de trabajo requiere, necesariamente, de una sólida formación del profesorado y del alumnado, tanto en competencias como en el uso de herramientas digitales. Así como de la existencia de protocolos que garanticen la protección de los datos personales y la ciberseguridad del alumnado, el profesorado y el centro educativo.

Un segundo elemento a tener en cuenta es la pertinencia de hacer una revisión del currículum (en cuanto a sus objetivos, competencias, metodología y evaluación) que corresponda impartir, en cada caso, en el próximo curso académico en relación a las competencias básicas adquiridas. Priorizando los contenidos no alcanzados del curso anterior, como paso previo al desarrollo curricular correspondiente al año en curso. Especial atención merecerán aquellos cursos en los que las y los estudiantes tengan que prepararse para realizar una transición de etapa, a saber: 6º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Un tercer elemento lo constituyen los programas de refuerzo académico, especialmente dirigidos al alumnado que tiene más dificultades, ya sea por el hecho de proceder de entornos socialmente vulnerables o por poseer algún tipo de discapacidad. Estos programas, cuyo objetivo fundamental es reducir la brecha escolar, deben estar coordinados con los programas de lucha contra el fracaso y el abandono escolar temprano. Así como con los programas de orientación académica y profesional, sobre todo, en aquellos casos en los que el alumno finalice una etapa educativa y tenga que elegir entre diferentes opciones para continuar transitando por el sistema educativo. En aquellas situaciones en las que las y los alumnos muestren más dificultades o que, incluso, hayan

permanecido desconectados del sistema educativo durante todo el periodo de enseñanza a distancia será necesario, además, el establecimiento de un programa de apoyo y seguimiento de la familia. Dicho programa debe tener como objetivo prioritario el fortalecimiento de las habilidades parentales, desde el enfoque de la parentalidad positiva, ayudando a las familias a desarrollar habilidades y competencias que les permitan apoyar y dar soporte a sus hijos e hijas para el retorno y la permanencia en el sistema educativo (Rodrigo et al., 2015). Esta nueva realidad social, económica y educativa a la que nos enfrentamos, tras la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, requiere de un trabajo coordinado entre los centros educativos, los servicios sociales y las propias familias que puede verse muy beneficiado con la creación de la figura de coordinador de protección y bienestar infantil que desde UNICEF España se demanda a los responsables políticos de nuestro país (UNICEF, 2020c).

La adopción de todas estas medidas supone dar una atención prioritaria al enfoque de derechos de la infancia en el diseño de políticas públicas dirigidas a paliar las consecuencias de la crisis sanitaria producida por el Covid-19. Pero también, un compromiso renovado de nuestro país con la Agenda 2030. Como ya hemos analizado en otras ocasiones no es posible alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible si no se garantiza el cumplimiento de los derechos de la infancia (Espinosa, 2019). Pero para ello es necesario implementar un modelo social, político y económico que sitúe a la infancia en la agenda pública, en el que se amplíe la cobertura y la accesibilidad a los recursos y servicios disponibles, y donde se eliminen todo tipo de barreras que no garanticen el acceso a los derechos que reconoce la Convención a todos los niños, niñas y adolescentes. Actuando de ese modo, no sólo se está cumpliendo con los objetivos de la Agenda 2030, sino que además se cimientan las bases de una sociedad más resiliente y más preparada para afrontar nuevas emergencias que, sin duda, antes o después llegarán. En su artículo 4, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, establece que los Estados Parte deberán adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole que permitan hacer efectivos los derechos recogidos en la Convención. Ante una crisis social de enormes dimensiones, como la que nos afecta, ha llegado el momento de pasar a la acción y de hacerlo teniendo en cuenta la opinión de niños, niñas y adolescentes y dejándoles participar, de conformidad con el desarrollo de sus capacidades, en todas las decisiones que les conciernen, según lo establecen el artículo 12 de la Convención y el artículo 9 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor. Solamente, si asumimos un firme compromiso con los derechos de la infancia, su garantía y su protección seremos capaces de no dejar a nadie atrás y de conseguir que el mundo sea un lugar más sostenible y más respetuoso con los Derechos Humanos.

*Tal vez seamos la primera generación que consiga poner fin a la pobreza, pero quizá también seamos la última que todavía tenga posibilidad de salvar el planeta. Si logramos nuestros objetivos el mundo será un lugar mejor en 2030.*  
(Párrafo 50 de la Agenda 2030 de la ONU)

## Referencias

- Alto comisionado de lucha contra la pobreza infantil. (2018). *Tasas de riesgo de pobreza moderada, alta y severa en España (2018), por grupos de edad.*  
<https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/tasas-de-riesgo-de-pobreza-moderada-alta-y-severa-en-espa%C3%B1a-2018-por-grupos-de-edad>

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989) *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef Comité Español
- Banco Mundial. (2020). *The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closing in response to the Covid-19 pandemic to enable distance education an online learning*. Banco Mundial.
- Cardona, J. (2016). *The general comment N° 14: Strengths and limitation, points of consensus and dissent emerging in its drafting*. Council of Europe.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013) *Observación General n° 14 (2013) del comité de derechos del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*.  
<http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/>
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. y Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- COTEC. (2020). *Covid-19 y Educación I: Problemas, respuestas y escenarios*. COTEC.
- Ellis-Thompson, A. Higgins, S. Kay, J. Stevenson, J. y Zaman, M. (2020). *Remote learning, rapid evidence assessment*. Education Endowment Foundation.
- Espinosa, M. A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable*. Huygens.
- Espinosa, M. A. (2019). El enfoque de derechos de la infancia en los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Alfaro y S. Arias (Coords.), *Agenda 2030: Claves para la transformación sostenible*. Catarata.
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*.  
<https://blog.enguita.info/>
- FUNCAS. (2018). *Focus on spanish society*. Social Studies Office of FUNCAS.
- Fundación ANAR. (2020). *Día mundial contra el maltrato infantil: Fundación ANAR explica que durante el confinamiento aumenta la violencia hacia los menores de edad*. Fundación ANAR.
- Fundación FOESSA. (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Cáritas Española Editores.
- Gromada, A. y Shewbridge, (2016). *Student learning time. A literature review*. OECD Publishing.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Interior. (2018). *Anuario estadístico del ministerio de interior*. Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. (2020). *Violencia de género. Datos y estadísticas*. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad.
- Ministerio de Sanidad-Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19, para centros educativos en el curso 2020-2021*. Gobierno de España.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente: la búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 results. Teachers and school's leaders as lifelong learners*. OCDE.
- OCDE. (2020). *Combating Covid-19'S effect on children*. OCDE.

- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la convención de naciones unidas sobre los derechos del niño*. MacGraw-Hill.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- ONU. (2020). *Policy brief: The impact of Covid-19 on children*. ONU.
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., Davies, N., ... y Abbott, S. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), 261-270. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Rodrigo, M. J., Maíquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Save the Children. (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas para la desescalada*. Save the Children.
- Save the Children-Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children.
- Tomasevski, K. (2002). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 36, 15-38.
- Tomasevski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. Naya (Coord.), *La educación y los derechos humanos* (pp. 57-89). Erein.
- Tonucci, F. (11 de abril de 2020). No perdamos este tiempo precioso dando deberes. *El País*.
- UNESCO. (2020). *Coalición mundial para la educación Covid-19*. UNESCO.
- UNICEF. (2017). *Los niños y las niñas de la brecha digital en España*. UNICEF España.
- UNICEF. (2018). *Guide on risk-informed programming*. UNICEF.
- UNICEF. (2020a). *UNICEF España frente a la crisis originada por el Covid-19*. UNICEF España.
- UNICEF. (2020b). *Covid-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos*. UNICEF España.
- UNICEF. (2020c). *La educación frente al Covid-19: Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. UNICEF España.
- UNICEF-Gasol Foundation. (2019). *Malnutrición, obesidad infantil y derechos de la infancia en España*. UNICEF España.

## Breve CV de la autora

### M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Directora, desde 2013, del Instituto UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA). Secretaria Académica, desde el curso académico 1997-1998, del Master en “Necesidades, Derechos y Cooperación al Desarrollo en Infancia” organizado conjuntamente por la UAM y UNICEF España. Coordinadora, desde 2013, de la Red de Universidades por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (RUNDIA). Miembro del equipo de investigación consolidado de la UAM sobre Derechos de la Infancia y la Adolescencia (GINDIA). Miembro del Consejo de Dirección de la Cátedra UNESCO UNTWIN en “Políticas de Género e Igualdad de Derechos entre

*M. A. Espinosa*

Mujeres y Hombres”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1914-8104>. Email: [mangeles.espinosa@uam.es](mailto:mangeles.espinosa@uam.es)

## O que a Pandemia nos Pode Ensinar acerca da Avaliação Externa das Aprendizagens?

### What Can the Pandemic Outbreak Teach us about External Learning Assessment?

Nuno Miranda\*  
Sónia Pereira

Universidade de Évora, Portugal

A tempos de pandemia obrigaram o sistema educativo português a mudar e assumir prioridades. Em particular, debateu-se o lugar das avaliações externas das aprendizagens (AEA). Esta investigação pretende conhecer quais são as narrativas de contexto (a educação em tempos de pandemia) dos agentes (representantes do estado, famílias, diretores, professores, alunos e academia), que posições tomam acerca da AEA e com que justificação. Dada a natureza das perguntas, inscreve-se no paradigma interpretativo, com abordagem mista e na modalidade de estudo de caso, com recurso à análise documental de registos públicos. Os resultados são discutidos pelo contraste com outros dados científicos e com as decisões políticas adotadas devido ao surto de Covid19. Sugerem que a AEA para acesso ao ensino superior ganha o estatuto de finalidade da aprendizagem e que isso contribui para dissonâncias importantes: os agentes assumem narrativas de promoção da equidade social e adotam medidas com potencial para a inquinar. Consideramos, a concluir, que outras decisões poderiam ter sido tomadas (apresentamos exemplos) e que o processo de mudança teria beneficiado de um período de reflexão orientado para a coerência entre necessidades, recursos e conhecimento.

**Palavras chave:** Avaliação externa; Pandemia; Política educativa; Avaliação do estudante; Justiça social.

The Covid outbreak forced the portuguese education system to change and to assume priorities. In particular, the importance of learning external assessment (LEA) was put in to focus. This research intends to know what the narratives of context of the agents are (the education in times of pandemic), what positions they take about the LEA and with what justification. Given the nature of the questions, is inscribed in the interpretive paradigm, with a mixed approach and in the case study modality, using document analysis of public records. The results are discussed in contrast with other scientific data and with the political decisions adopted due to the Covid19 outbreak. They suggest that the LEA for access to higher education gains the status of learning purpose and that this contributes to important dissonances: the agents assume narratives to promote social equity and adopt measures with the potential to minimize it. In conclusion, we consider that other decisions could have been taken (we present examples) and that the change process would have benefited from a period of reflection oriented towards the coherence between needs, resources and knowledge.

**Keywords:** External assessment; Pandemic; Educational policy; Student assessment; Social justice.

---

\*Contacto: [nunosilva@aemn.pt](mailto:nunosilva@aemn.pt)

## 1. Introdução

A avaliação externa das aprendizagens (AEA) tem tido um lugar relevante no sistema educativo português. Por um lado, há raízes históricas que reverberam nas comunidades e que colocam os “exames” como garantia de qualidade das aprendizagens e, até, de emancipação social. Por outro, sabemos que tem impactos significativos dentro das salas de aula, tornando-se um foco da atenção dos professores, dos alunos (Fernandes, 2019; Madaus, Russell e Higgins, 2009) e das escolas, já que os resultados das AEA são mobilizados para as avaliar e comparar.

Neste contexto, vários autores têm vindo a salientar a necessidade de harmonizar os processos de avaliação interna e externa (Black e Wiliam, 2010; Fernandes, 2014, 2019), para que se dirijam à essência do processo educativo, a aprendizagem dos alunos e assegurem a equidade social; e essa concertação pode ser beneficiada se compreendermos as representações que os agentes fazem das funções e objetivos dos vários tipos de AEA.

Contudo, são raros os momentos que nos permitem aceder ao que está enraizado no sistema educativo. Sabemos, aliás, que algumas reformas educativas falham porque, apesar das mensagens, têm pouco poder para alterar crenças profundas (Fullan, 2009).

Os tempos de pandemia em que vivemos podem, precisamente, deixar emergir o que está oculto e contribuir para que compreendamos melhor os fatores que estão a influenciar a ação, já que qualquer expectativa de vivência social íntegra, necessariamente, a aprendizagem. Assim, debatem-se, ideias acerca das finalidades da educação e da importância relativa dos seus componentes e tomam-se decisões que ponderaram a relevância das AEA.

Que importância lhes é dada nas narrativas de contexto (a educação em tempos de pandemia)? Que formas de AEA são consideradas indispensáveis e porquê? Que argumentos justificam a tomada de decisão? Qual o diálogo possível entre as decisões, as evidências científicas e as representações dos agentes? Estas questões tornam-se tão mais relevantes porque a pandemia traduz um momento em que não há modelos anteriores para guiar a ação, o que significa que a reflexão e os valores ganham primazia - portanto que a ética está profundamente envolvida e deve ser alimentada (Cilliers, 2000; Shapiro e Stefkovich, 2005; Silva, 2019).

É precisamente neste espaço ético que nos propomos atuar. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa para acedermos às narrativas dos principais agentes de decisão e influência (membros do governo, representantes de professores, famílias, direções escolares, alunos e academia), ocorridas entre 8 de março e 19 de abril (período em que foram previstas e tomadas decisões sobre a reorganização da educação) em função das questões que apresentamos anteriormente.

Este artigo estrutura-se em quatro partes. A primeira é destinada a identificar os tipos de AEA em Portugal e os seus objetivos e impactos. Na segunda, descreve-se o quadro metodológico que presidiu à investigação. A terceira apresenta os resultados das narrativas de contexto sobre a educação em tempos de pandemia e das narrativas específicas acerca da AEA. Na quarta parte discutimos os resultados, colocando-os em perspetiva face aos tipos e funções da AEA, a outras investigações e às decisões tomadas no período estudado. Terminamos com conclusões orientadas para a tomada de decisão.



## 2. Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: Objetivos, processos e impactos

As provas de AEA parecem ter a capacidade de incitar a dedicação focada dos alunos e professores, provavelmente porque estão ligadas ao futuro profissional dos primeiros e à responsabilização dos segundos. Por isso, é tão relevante compreendermos o que os agentes pensam e as crenças por que agem. Como conceito, a AEA deve ser entendida por

[...] *aquela que é de responsabilidade de uma entidade qualquer externa à escola [...] e tem como principal propósito medir, num dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um ou mais domínios do currículo de um ou mais anos de escolaridade.* (Fernandes, 2019, p. 645)

Tem vindo a ser tomada como instrumento capaz de cumprir, simultaneamente, múltiplos objetivos (Best et al., 2013), embora subordinados ao racional abrangente de contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor.

As finalidades que têm justificado o recurso à AEA são o julgamento das aprendizagens para a progressão/certificação/ordenação dos alunos; a pilotagem e avaliação das escolas e do sistema de ensino; e o apoio ao processo de ensino (Eurydice, 2009). Em Portugal, as narrativas dos agentes políticos colocam as AEA como motores de mudança educativa, capazes de justificar a autonomia das escolas, suportar os projetos educativos e regular o sistema educativo (Carvalho, Costa e Sant’Ovaia, 2020).

A finalidade de **certificação, progressão e ordenação dos alunos** é satisfeita com exames padronizados que permitem um balanço sumário das aprendizagens. Os resultados dessas provas, são integrados no sistema de classificação, numa relação que tem sido considerada moderada (*moderate stakes*) (Fernandes, 2019).

Ocorrem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no termo do terceiro ciclo do Ensino Básico (Provas Finais do 9º ano), com uma ponderação de 30% relativamente à classificação final; e no ano terminal das disciplinas específicas e da disciplina de Português dos Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário (cuja orientação é a de preparar os alunos para o ensino superior), com uma ponderação igualmente de 30% da classificação das respetivas disciplinas (Exames Finais do 11º e 12º anos).

Inclui uma forma particular que funciona como um *gatekeeper*, orientado para a seleção dos alunos no acesso ao ensino superior. Aqui, os Exames Nacionais ganham valor, já que têm uma ponderação de entre 35% a 50% da classificação no concurso de acesso. Esta função é destinada a moderar a relação entre a avaliação interna e externa e a prevenir diferenças de classificação devido a critérios de avaliação diferenciados aplicados pelas escolas (ver, por exemplo, Direção-Geral de Educação/Júri Nacional de Exames, 2019 e o Parecer n.º 2/2016 do Conselho Nacional da Educação). Esta parece ser uma das vantagens da AEA, já que aporta rigor na medição dos conhecimentos, a um nível que as avaliações internas, individualmente, parecem não ser capazes (Fernandes, 2019). Alguns autores consideram que outra vantagem é a clarificação sobre o que é verdadeiramente importante aprender e ensinar, o que tem levado ao ganho de consistência intra-escola e inter-escola (Crocker, 2004; Jones, 2007).

Portanto, este tipo de AEA tem sido legitimada pelos argumentos de que através delas os alunos aprendem mais e que o processo educativo é mais justo e confiável. Contudo, a ciência tem evidenciado os limites destas justificações.

Por um lado, os impactos deste tipo de AEA são mais negativos do que positivos, uma vez que promove o estreitamento do currículo e a desvalorização social das aprendizagens de disciplinas que não são alvo de AEA (Au, 2008; Madaus, Russell e Higgins, 2009).

Aliás, o próprio potencial de avaliação das provas de AEA parece ser limitado face à organização atual do sistema de ensino português. Nele, a aprendizagem opera através do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), assente no desenvolvimento de valores (por exemplo, liberdade, cidadania e participação) e competências (por exemplo, domínio do corpo e pensamento crítico e criativo), em alinhamento com a ideia de que o imprevisível futuro da humanidade aconselha a que as crianças e jovens desenvolvam competências e valores transversais e adaptáveis (Conselho da União Europeia, 2018; Morin, 1999). Em função deste conjunto de aprendizagens, o Perfil oferece possibilidades de ação, para que o percurso educativo tenha a diversidade de que as crianças e jovens necessitam; tem uma lógica transdisciplinar que bebe de metodologias variadas (Sousa-Pereira e Leite, 2019) e instrumentos de avaliação essencialmente formativos.

Naturalmente, a avaliação deste tipo de aprendizagens está dependente de interações e de situações práticas e contínuas debilmente aferíveis a partir de, apenas, uma prova escrita e, pelo contrário, integra o quotidiano da relação que os alunos estabelecem com os colegas e os professores.

Por outro lado, também sabemos que a AEA tem limitações processuais, individuais e sociais:

- Ao nível do processo, o rigor não é perfeito. Por exemplo, na primeira fase de exames nacionais de 2018, 75% das provas reapreciadas viram a classificação subir<sup>1</sup>;
- Quanto ao seu impacto nos indivíduos, está ligada à redução dos níveis de motivação intrínseca (Harlen, 2003) e ao aumento de afeções de saúde mental (Cho e Chan, 2020);
- Em termos sociais, parece não ser capaz de garantir a justiça ou a equidade, já que o seu uso para acesso ao ensino superior tem efeitos negativos nos alunos que não têm bons desempenhos (Harlen, 2003), com aqueles provenientes de ambientes desfavorecidos a alcançarem resultados inferiores (Salmi e Bassett, 2014) e os alunos com mais poder económico a poderem recorrer a apoios extraescolares (Bray, 2007; Pinto, Costa e Silva, 2014), o que traduz a redução da equidade social (Baker e Johnston, 2010; Bray, 2007; Salmi e Bassett, 2014).

A finalidade de acompanhamento e avaliação das escolas e do sistema educativo está orientada para a comparação de desempenhos. Por um lado, o sistema educativo e as escolas são reguladas e responsabilizadas, através do relato dos resultados aos agentes relevantes. Por outro, os resultados também ser usadas para balanço de medidas específicas de política educativa.

Sabemos que nos anos mais recentes, muitas políticas foram tomadas a partir dos resultados dos alunos em provas de exame ou em provas de comparação internacional (Afonso e Costa, 2014; Grek, 2009), influenciando o investimento público e a

---

<sup>1</sup> Dados extraídos do relatório anual acerca das AEA.

reorganização dos sistemas de ensino e traduzindo uma alteração do foco da organização política, dos processos para os resultados (Lingard, Martino e Rezai-Rashti, 2013; Maroy e Voisin, 2013; Ozga e Grek, 2012). Em certa medida, as AEA têm contribuído para a homogeneização transnacional em torno da importância do raciocínio do conhecimento científico e da matemática na aprendizagem (Smith, 2014) em detrimento de outras áreas, o que, no contexto nacional, é traduzido por um historial de valorização das disciplinas de matemática (até 2015, estavam implementadas AEA com impacto na progressão dos alunos nos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Remanescem no 9º ano).

Esta finalidade não recorre a um instrumento próprio, recolhendo, *inputs* de todos eles (provas de aferição, provas de avaliação e exames), para os conjugar com outras formas de regulação. Por exemplo, a avaliação externa das escolas tem uma componente dedicada aos resultados dos alunos nas AEA (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2020), o que permite alguma comparabilidade entre escolas e entre os sistemas público e privado, num processo que tem contribuído para a uniformização das escolas (Afonso, 2009; Conselho Nacional de Educação, 2015).

A finalidade de apoiar o processo de ensino junta as vertentes informativa e formativa, já que visa esclarecer as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e identificar necessidades de reformulação didático-pedagógica de escolas e, eventualmente, aponta para o acompanhamento individual e o ensino adaptado (Eurydice, 2009; Fernandes, 2014; Johnson, 1992).

Em Portugal estão em campo as provas de aferição no 2º ano (1º ciclo), 5º ano (2º ciclo) e 8º ano (3º ciclo) de escolaridade. Esses anos foram selecionados porque correspondem a um momento do ciclo de ensino em que é possível implementar estratégias de remedeio ou reconfigurar o processo de aprendizagem<sup>2</sup>.

As provas dão origem a relatórios individuais e a relatórios globais, pelo que fornecem informação específica aos alunos, famílias, professores, escolas, comunidades e sistema. Os resultados deste tipo de AEA não produzem quaisquer efeitos diretos na progressão e certificação dos alunos.

### 3. Metodo

Assumimos o objetivo de descrever e compreender as representações dos agentes educativos acerca da AEA no período de pandemia e colocá-las em diálogo com outros dados produzidos pelas Ciências da Educação, no racional de que é nos períodos de imprevisibilidade que a ciência deve assessorar o debate público e a decisão política. Estabelecemos as seguintes perguntas de investigação:

No período de 8 de março a 19 de abril, em que o sistema educativo esteve sujeito a alterações em virtude da crise pandémica:

---

<sup>2</sup> O sistema educativo português organiza-se por ciclos de ensino obrigatórios, entendidos como períodos de tempo em que os alunos devem desenvolver determinadas competências e valores. O 1º ciclo comporta quatro anos; o 2º ciclo, os 5º e o 6º anos; o terceiro ciclo, os 7º, 8º e 9º anos e o ensino secundário os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

- Quais são as narrativas de contexto que os agentes (governo, representantes de direções escolares, representantes de professores, representantes de encarregados de educação, membros da academia e alunos) adotam?
- Qual a posição dos agentes acerca da AEA?
- Que argumentos são utilizados para justificar as posições adotadas?

### **3.1. Paradigma, abordagem e modalidade**

Dada a natureza das perguntas, a investigação:

- inscreve-se no paradigma interpretativo, porque se destina a compreender a realidade na perspectiva de quem a vive (Coutinho, 2011), pela interpretação de representações;
- assume uma abordagem mista, já que mobiliza os discursos dos agentes para compreender um fenómeno (Merriam e Tisdell, 2016; Stake, 2009) e a frequência das codificações, o que, em conjunto, favorece a captura e desocultação das perceções que estão na base da ação dos atores (Creswell, 2012; Merriam e Tisdell, 2016);
- insere-se na modalidade de estudo de caso, porque convoca um fenómeno circunscrito (Merriam e Tisdell, 2016), caracterizado pela interação de agentes múltiplos, cujas representações permitem a triangulação enriquecida dos resultados.

### **3.2. Procedimentos e recolha de dados**

A recolha de dados ocorreu por análise documental. Por um lado, os documentos são registos fidedignos e acessíveis acerca das crenças e valores dos agentes; por outro, o seu carácter não reativo liberta-os, em certa medida, da interpretação dos investigadores (Hatch, 2002; Merriam e Tisdell, 2016); e, também, são fontes relevantes para as investigações que, como esta, exigem por dados e discussões imediatas.

Contudo, é de salientar que esse mesmo carácter estático dos documentos significa que não podem ser olhados fora dos objetivos do agente que os emite. Por exemplo, as decisões do estado português tendem a resultar em registos explicativos das deliberações, enquanto entidades representativas podem adotar posições críticas.

Neste caso, aceitou-se fontes primárias e secundárias – em busca da saturação dos resultados. Recorreu-se a registos de meios de comunicação social e a documentos disponibilizados nos sítios das entidades, em função dos seguintes critérios: a facilidade de acesso aos conteúdos, o número de subscritores da versão online do jornal, o número de ouvintes dos programas de rádio e a orientação para o serviço público. Aceitou-se o critério “bola de neve” para mobilizar dados de agentes menos presentes, como o caso dos alunos (em que se usou dados de uma petição pública) e da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior.

Ponderados estes critérios, foram recolhidos os documentos/registos entre os dias 8 de março (em que surgiram as primeiras narrativas que relacionavam a pandemia e a educação em Portugal) e o dia 19 de abril (altura em que o foco das narrativas deixou de ser a adoção de medidas para o presente ano letivo) dos seguintes locais:

- Secção educação do jornal “O Público” (61 notícias);

- Revista “Fórum Estudante” – uma entrevista;
- Programas radiofónicos “Fórum TSF” (Rádio TSF) e “Antena Aberta” (Rádio Antena 1) relacionados com a temática (5 registos);
- Sítios da Direção-Geral da Educação, das entidades consultivas em matéria de educação (Conselho Nacional de Educação e Conselho das Escolas), das entidades representativas dos professores (Federação Nacional dos Professores e Frente Nacional de Educação), diretores (Associação Nacional de Dirigentes Escolares e Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas), encarregados de educação (Confederação Nacional de Associações de Pais e Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação) e de centros de investigação em educação (Universidades de Aveiro, Lisboa, Minho e Évora) (18 registos);
- Em particular o estado português foi considerado nas pessoas do Ministro da Educação, Secretário de Estado Adjunto e da Educação e Presidente da Comissão de Acesso ao Ensino Superior, uma vez que se buscava por discursos dirigidos apenas para a relação entre a pandemia e a educação.

Em resultado, foram analisados 143 momentos (alguns registos permitiram mobilizar vários casos), com a seguinte frequência de codificações por agente (Tabela1):

Tabela 1. Frequência das narrativas consideradas por agente

AGENTE	FREQUÊNCIA DAS CODIFICAÇÕES
Estado	22,3%
Ciência	12,8%
Diretores	24%
Professores	26,6%
Encarregados de educação	8,9%
Órgãos consultivos	4,0%
Alunos	1,4%

Fonte: Elaboração própria.

### **3.3. Tratamento dos dados**

Os dados, organizados no programa QDA Miner, foram tratados por análise das frequências de codificação e por análise de conteúdo, técnica com mais pertinência quando os dados têm carácter qualitativo, já que permite extraí-los o sentido (Creswell, 2012; Peräkylä, 2005). A análise de cada investigador foi independente, para efeitos de triangulação e as divergências foram harmonizadas por consenso.

Para a análise de conteúdo, fez-se a transcrição dos registos áudio e vídeo. Depois, procedemos a uma análise exploratória preliminar, com os objetivos de ganhar uma visão geral dos dados e tomar decisões acerca da sua organização. Assim, selecionaram-se os dados que poderiam ser tratados a partir da teoria de referência (tipos de AEA), e aquela cuja análise requereria a exploração de categorias. Sobre estes, procedemos a nova análise exploratória, com o objetivo de identificar as categorias emergentes. Em resultado:

- Para os dados denominados “Narrativas de contexto”, as categorias foram extraídas após a recolha de todos os dados, por um processo de classificação progressiva dos elementos. O título e a definição das categorias foram gerados com base nas declarações e palavras utilizadas pelos agentes (apesar de termos refinado as representações em títulos- resumo), através da redução e agregação

das narrativas (Creswell, 2012), em que as categorias iniciais (A1 saúde, A2 mais importante que a educação, B1 apoio alimentar, B2 segurança das crianças e jovens, B3 apoio social, C1 conteúdos, C2 avaliação, C3 estratégias de ensino, C4 equipamentos, D1 acesso futuro ao ensino superior, D2 educação digital no próximo ano letivo, E1 equidade, E2 igualdade e E3 acesso à aprendizagem) deram origem a 5 categorias: (A) tema acima da educação, (B) papel social da escola, (C) aprendizagem, (D) educação do futuro e (E) equidade e igualdade (Tabela 2);

- Para os dados específicos acerca da AEA, recorreu-se a análise de conteúdo de verificação (Creswell, 2012; Hatch, 2002; Merriam e Tisdell, 2016), uma vez que se mobilizam as estruturas teóricas acerca dos tipos, impactos e objetivos da avaliação externa das aprendizagens, conforme proposto pela Eurydice (2009) e de acordo com os critérios gerais apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Categorias e critérios de codificação

PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CRITÉRIOS (DISCURSOS SOBRE...)
Narrativas de contexto que os agentes adotam?	Narrativas de contexto	Tema acima da educação	A educação como subsidiária da saúde.
		Papel social da escola	As funções sociais da escola (alimentação, complementaridade económica, proteção, inclusão).
		Aprendizagem	Os fatores diretamente relacionados com os processos de ensino e de aprendizagem.
		A educação do futuro	As alterações ao sistema de ensino que a situação pandémica sugere serem necessárias.
		Equidade e igualdade	A igualdade de acesso à aprendizagem e a diferenciação das atividades.
Posição acerca da avaliação externa das aprendizagens?	Posição Argumentos	Certificação, progressão e ordenação	As funções, objetivos, efeitos ou utilidade da tipologia de AEA.
Pilotagem e avaliação do sistema			
Que argumentos as justificam?		Apoio à aprendizagem.	A AEA, sem que se dirijam aos objetivos, funções, efeitos ou usos específicos.
		Geral	

Fonte: Elaboração própria.

Um último parágrafo para reconhecer que o recurso à interpretação dos dados nunca está inteiramente livre de subjetividades. Sobretudo, a educação é um campo propício a ambivalências e a análise não é um momento mecânico. Por isso, clarificamos que o nosso percurso interpretativo está arraigado na teorização de que a educação tem uma ontologia complexa, ocasionadora de surpresas e incertezas, em que cada um dos seus agentes tem capacidade de interagir e modificar o próprio sistema e de co-evoluir com ele. Temos a expectativa de que esta clarificação – juntamente com a diversidade de fontes,

investigadores e descrição detalhada do processo - seja entendida como um ponto de credibilidade e consistência da pesquisa.

## 4. Resultados

Começamos por caracterizar três fases que se diferenciam por decisões que alteraram o funcionamento do sistema educativo. Em seguida, apresentamos as narrativas de contexto, que estabelecem a visão geral da educação em tempo de pandemia e, depois, dirigimo-nos aos resultados específicos das narrativas sobre a AEA.

### 4.1. Três fases de decisão e ação

As decisões, inquietações e energias dos agentes são mobilizadas diferentemente em função de três fases (figura 1).

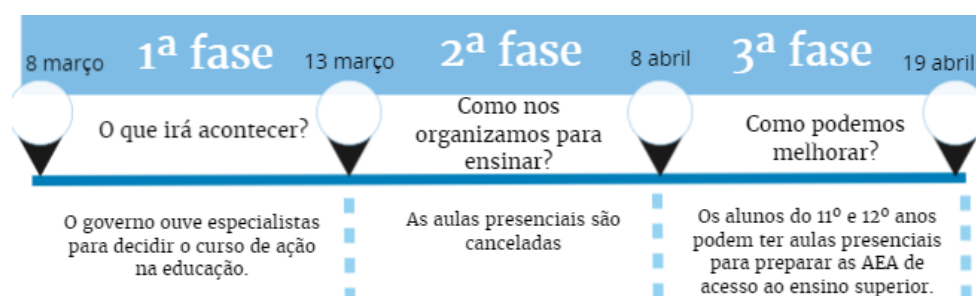


Figura 1. Fases de decisão sobre a educação em tempos de pandemia

Fonte: Elaboração própria.

A primeira refere-se aos dias antes de 13 de março, em que se aguardava pelas recomendações do Conselho Nacional de Saúde Pública (CNSP) sobre a educação face à pandemia. A pergunta que caracteriza este período é “O que irá acontecer?”, com os agentes a anunciarem o respeito pelas decisões vindouras, em função do bem maior da saúde pública.

A segunda fase tem início no dia 13 de março, data em que o estado determinou o encerramento de todas as escolas (apesar da recomendação noutro sentido do CNSP) e a tramitação das atividades letivas para o ensino à distância. Nele, os agentes estão mobilizados em torno da adaptação à nova realidade (o recurso a formas diferentes de ensinar e aprender) e à antecipação das possibilidades de ação na fase seguinte. Foi balizado pelo anúncio de que o dia 9 de abril corresponderia a um balanço da situação

Assim, a terceira fase tem início no dia 9 de abril. O governo anuncia que as Provas de Aferição e as Provas Finais do 9º ano são canceladas, que a certificação dos alunos recorrerá, exclusivamente, à avaliação interna e que os Exames Nacionais do 11º e 12º anos seriam mantidos tendo em vista, unicamente, o acesso ao ensino superior. Por isso, apenas os alunos destes dois anos teriam de voltar a ter aulas presenciais (com início em data a anunciar), apenas nas disciplinas com exame nacional final e na situação de estarem garantidas as condições de segurança e somente no caso dos encarregados de educação não se oporem à frequência dos seus educandos (caso o façam, as faltas dos alunos são consideradas justificadas). É, também, anunciado um programa de ensino através da televisão pública -#EstudoEmCasa-, destinado aos alunos do 1º ao 9º anos, como

mecanismo complementar de aprendizagem, orientado para a promover a igualdade de acesso.

Neste período, as preocupações dos agentes estão centradas na consolidação e melhoria do ensino à distância.

#### 4.2. A educação em tempos de pandemia: As narrativas de contexto

Neste subcapítulo, dirigimo-nos à primeira pergunta de investigação: Quais são as narrativas de contexto que os agentes adotam? Emerge uma narrativa transversal a todas as fases e agentes: as decisões, ações e atitudes devem estar subordinadas à saúde e segurança (representa 12,4% das codificações):

*A avaliação não é o mais importante agora, o que importa é proteger a saúde dos alunos, professores e funcionários e deitar um balde de gelo no pânico que está instalado nas escolas. (Representante de Diretores, 11 de março, artigo de jornal)*

A partir deste valor ubíquo, o contexto é definido por três temas agregadores dos discursos: a aprendizagem, o papel social da escola e as modificações futuras que a pandemia sugere. Eles emergem, sobretudo, a partir da segunda fase e são atravessados por um subtema: equidade e igualdade (figura 2).

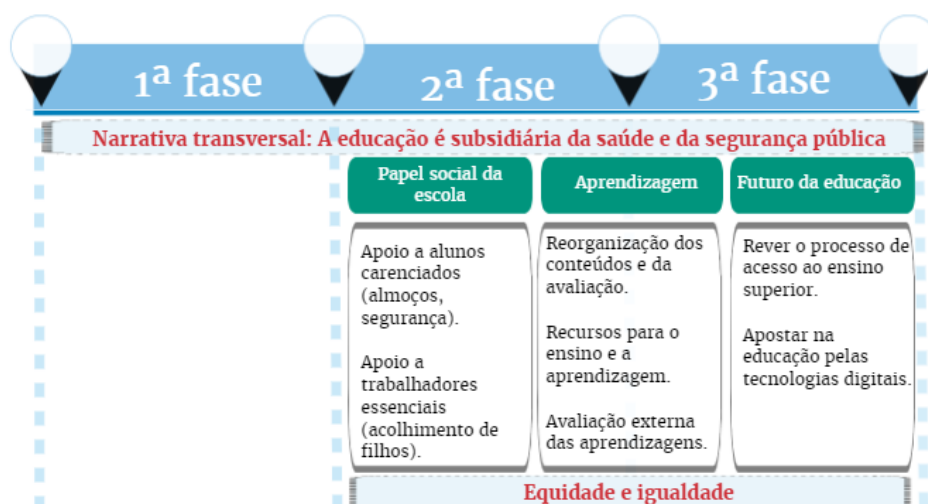


Figura 2. Narrativas de contexto

Fonte: Elaboração própria.

O tema “Papel social da escola” (3,5%) revela a valorização de serviços (principalmente as refeições) a alunos com apoios sociais escolares, do acolhimento de filhos de trabalhadores das áreas da saúde e segurança, mas também do controle e proteção social que a frequência escolar oferece.

*Antes de chegarmos às aprendizagens, nós sabemos que a escola tem uma função importante na proteção social, porque sabemos que há lares com violência, negligência, onde não há comida e as escolas são espaços onde é possível identificar e resolver situações onde não há comida e angustia-me pensar que este elo de proteção não funciona tão bem à distância. Estamos a garantir que estes alunos não ficam sozinhos, na medida em que têm um contacto diário com vários professores, com professores que eram tutores. (Estado, 15 de abril, entrevista a programa radiofónico)*

O tema “Aprendizagem” inclui o conjunto dos discursos que são dirigidos para os processos de ensino e aprendizagem e recebe a maioria das referências (65,5%). Os dados



apontam que os agentes estão sensíveis à avaliação dos alunos (Como reformular? Como ser justo?), à garantia da manutenção das aprendizagens e aos recursos e condições necessários para que elas ocorram (recursos pedagógicos e clarificação dos conteúdos a ensinar). É neste tema que se localizam as narrativas acerca da AEA, com 25,6% do total de codificações.

Na generalidade, os discursos dos agentes são próximos. Reconhecem (a) a validade da avaliação interna, assente em instrumentos de continuidade, (b) a necessidade de rever, em cada escola, os critérios de avaliação a aplicar no 3º período letivo e que (c) a progressão e certificação dos alunos devem recorrer apenas à avaliação interna; (d) que as duas primeiras semanas de ensino à distância deram origem a excessos de tarefas e não permitiram harmonizar parcerias pedagógicas entre famílias e docentes e que (e) as escolas estavam melhor preparadas depois de 8 de abril, porque (f) a interrupção letiva da Páscoa tinha proporcionado tempo de preparação. Defendem que (g) os impactos da situação de pandemia na aprendizagem dos alunos devem estar na origem de estratégias de remedeio a tomar a partir do próximo ano letivo. Por exemplo:

*Isto é um desafio para todos, os pais têm um desafio, [...] e eu faço o apelo, é preciso que eles ajudem de alguma forma os seus professores, com supervisão, sendo certo que percebemos que nos últimos 15 dias, os nossos alunos tiveram muitas tarefas pedagógicas. Com certeza que os nossos professores não enviaram tantas tarefas pedagógicas como aquelas que enviaram devido ao facto de ser uma primeira fase. Vamos corrigir isso. (Representante dos Diretores, 13 de abril, entrevista a programa radiofónico)*

*Naquilo que se puder atenuar a desigualdade, os professores saberão fazê-lo, pois essa também é uma responsabilidade que assumem. Porém, quando os alunos voltarem às escolas o governo terá de compreender que é preciso reforçar a contratação de docentes para garantir apoio pedagógico extraordinário a todos os alunos. (Representante dos professores, 27 de março, vídeo de entrevista televisiva)*

E o tema “Futuro da educação” (4,8% das codificações) traduz a emergência de dinâmicas orientadas para as modificações do sistema educativo que a pandemia aponta, a necessidade de pensar uma componente forte de educação pelas tecnologias digitais

*E pensar a sério, mais do que nunca, num programa nacional de democratização das novas tecnologias, quer por via do acesso a equipamentos, quer por via da universalização da Internet. (Representante dos Encarregados de Educação, 9 de abril, artigo de jornal)*

E a revisão do modelo de acesso ao ensino superior:

*(...) olhe, e é uma oportunidade de trazer para a agenda de trabalhos o modelo de acesso ao ensino superior, que nós, diretores, temos debatido e discordamos. Como sabe, está muito vocacionado e depende muito dos exames do ensino secundário. (Representante dos Diretores, 13 de abril, vídeo de entrevista televisiva)*

A atravessar cada uma destas categorias emerge o tema da “Equidade e igualdade”, com 13,8% das codificações. As narrativas antecipam que os conteúdos e formas de avaliação devem prever as diferenças de acesso ao conhecimento e à interação com os docentes, mas, sobretudo, que os agentes devem preocupar-se em assegurar os recursos necessários à participação (principalmente, através de equipamentos e de serviços). Por exemplo:

*Mas há razões para temer que, apesar dos apoios sociais já assegurados quer aos alunos dos ensinos básico e secundário quer aos estudantes do superior, esta pandemia venha a ter consequências negativas também no agravamento das desigualdades sociais e educativas às quais todos devemos estar atentos e contribuir para minorar. (Orgão consultivo, 25 de março, documento escrito, carta)*

Há, ainda assim, uma diferença, localizada nos papéis, que deve ser referida. Durante a primeira fase, vários representantes de professores, encarregados de educação e diretores consideram que seria pertinente a antecipação da interrupção letiva da Páscoa em quinze dias, para que as escolas pudessem preparar-se para a mudança para o espaço digital,

*Neste momento o mais fácil é antecipar as férias da páscoa, até por questões pedagógicas. As férias da páscoa estão aí a duas semanas e eventualmente será a medida que a todos facilitará a vida e os objetivos que nos propusemos no início do ano letivo. Para já julgo que seria uma medida que teria menos impactos nos objetivos pedagógicos e das escolas e famílias.* (Representante dos Encarregados de Educação, 12 de março, entrevista a programa radiofónico)

com o estado português a adotar a posição de que essas semanas não são dispensáveis porque, principalmente, seria importante dar início ao ensino à distância (pôr a máquina em movimento):

*Nós tínhamos três objetivos [...]. Um deles iniciar o processo [...], de certa forma o arrancar o processo parece um objetivo vago e evidente, mas sabemos que um processo com esta natureza complexa, única e simplesmente arrancar implicava romper uma inércia enorme e foi possível.* (Estado, 14 de abril, entrevista a programa radiofónico)

Quanto à mobilização dos agentes, os dados sugerem uma atividade intensa por parte dos representantes do estado (22,3% das narrativas consideradas), das direções das escolas (24%), dos sindicatos dos professores (26,6%) e das confederações de encarregados de educação (8,9%) em dirigirem-se à situação e traduzirem as visões daqueles que representam.

É relevante uma certa iniquidade da intervenção dos restantes agentes. A academia apresenta discursos assertivos e contribuiu com 12,8% das narrativas consideradas, embora em espaços de opinião em jornal (portanto, não estratégicos) e os órgãos consultivos e os alunos têm uma representação minimalista (respetivamente 4% e 1,4%).

#### 4.3. A avaliação externa das aprendizagens: Primazia da ordenação

Aqui, procuramos responder às perguntas: “Qual a posição que os agentes adotam acerca da AEA dos alunos?” e “Que argumentos são utilizados para justificar a posições adotadas?”. Os dados indicam que, desde a primeira fase, o estado e os representantes dos professores, diretores e encarregados de educação focam os seus discursos na função de certificação/progressão/ordenação (entre 61,2% e 81,2% das codificações por agente – tabela 3) e, neles, manifestam a prevalência da AEA para efeitos de ordenação sobre todas as outras formas.

Tabela 3. Frequências relativas das codificações acerca do tema específico AEA (funções)

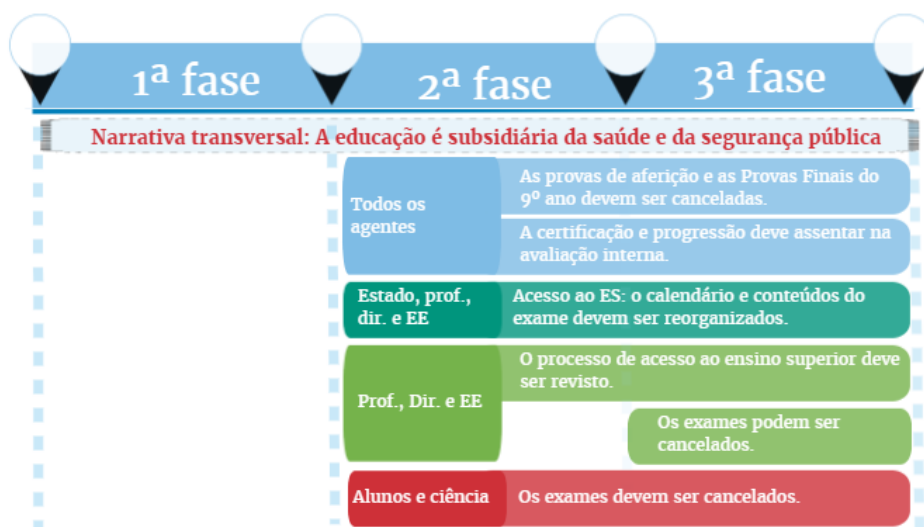
	PROFESSORES	ÓRGÃOS	ESTADO	EE	DIRETORES	CIÊNCIA
Apoio ao ensino e aprendizagem	25,2%	25%	14,6%	12,5%	9,7%	13,3%
Certificação, progressão e ordenação	61,2%	66,7%	77%	81,2%	80,5%	73,3%
Especificamente ordenação	(23,3%)	(25%)	(50%)	(43,8%)	(40,3%)	(40%)
Pilotagem e avaliação do sistema	13,6%	8,3%	8,3%	6,3%	9,7%	13,4%

Fonte: Elaboração própria.

Assim, aceitam, desde logo, que a retoma e reposição de aulas no ano letivo corrente ocorra com orientação para os alunos que realizarão os Exames Nacionais do Ensino Secundário e o cancelamento das provas de aferição e das provas finais do 9º ano de escolaridade.

*Devem ser suspensas [...] as provas de aferição, dado não terem relevância, nem efeitos na progressão de ano ou conclusão de ciclo [...], a conclusão de ciclo dos alunos do 9º ano deve ficar dependente, apenas, da avaliação sumativa interna [...] os exames nacionais [...] poderão ser reagendados para o mês de setembro, mesmo com ligeiro prejuízo da data de início do próximo ano escolar e dos prazos de candidatura ao ensino superior. (Órgão consultivo, 06 de abril, documento escrito, Comunicado)*

Ao longo do tempo o estado conserva, no essencial, o seu posicionamento de que os exames para acesso ao ensino superior devem manter-se, caso existam condições de segurança. Já os encarregados de educação, professores e diretores têm uma representação menos linear. Vão, a espaços, rever a sua posição, para salientar que esses exames não são mais importantes que a saúde pública e sugerir que se torna necessário rever o processo de acesso ao ensino superior, mas projetam essa necessidade para o futuro, quando houver oportunidade de debate.



**Figura 3.** Narrativas específicas acerca da avaliação externa das aprendizagens  
Fonte: Elaboração própria.

Posição contrária é adotada pelos alunos e por vários membros da academia. Os alunos apelam ao cancelamento de todas as AEA, com os argumentos de que

*Não estão asseguradas as condições mínimas aceitáveis para uma avaliação deste género, tranquilidade, estabilidade, bem como a universalidade de acesso ao conhecimento na fase final do ano letivo. (Alunos, 15 de abril, documento escrito, Petição Pública)*

Os membros da academia adotam o racional de que o sistema educativo português está excessivamente regulado pelas provas de exame e que esse excesso não pode justificar riscos para a saúde:

*No que diz respeito à escola e ao ensino, julgo que esta pandemia trouxe ao de cima uma das fragilidades do sistema de ensino [...]: o ensino centrado nas avaliações e em concreto nos exames (no secundário). Tudo acontece para e em função dos mesmos. As medidas que o Governo coloca em cima da mesa para resolver o problema do*

*regresso às aulas fazem exatamente isso mesmo, focar nos exames e nos alunos que os vão fazer.* (Academia, 19 de abril, artigo de opinião em jornal)

Entretanto, as intervenções dos agentes deixam perceber as suas representações acerca dos vários tipos de instrumentos de AEA.

Uma parte significativa das narrativas (20,7%) adota um discurso indiferenciado, limitado a uma apreciação sobre a situação que cada tipo de AEA deve assumir devido à pandemia.

A função de apoio ao ensino e à aprendizagem (11,6% das narrativas codificadas) é desvalorizada e prescindida e a função de certificação e progressão (22,6% das codificações) recebe a narrativa de que é dispensável face à existência de processos contínuos de avaliação interna das aprendizagens. Por exemplo:

*O próprio exame do 9º ano, podemos perguntar [...] o exame do nono ano não é eliminatório, o exame do 9º ano não é determinante para coisa nenhuma, o exame do nono ano é pouco mais do que uma prova de aferição tem uma ponderação muito curta na própria avaliação dos alunos e, portanto, é algo que também não tem sentido.* (Representante dos professores, 27 de março, vídeo de entrevista televisiva)

A função de ordenação dos alunos é aquela que prevalece (42% do total de todas as narrativas específicas acerca das provas de AEA) e as atividades que lhes estão na base são as únicas que justificam que os alunos retomem as atividades letivas – ainda que subordinado à existência de condições de saúde e segurança – e que o calendário escolar seja reorganizado para que estas provas possam ocorrer mais tarde, aceitando-se que o concurso de acesso ao ensino superior seja remetido para fim de setembro ou início de outubro. Por exemplo:

*Relativamente aos exames, que é esta a grande preocupação dos encarregados de educação, uma classificação, uma ordenação de prioridades para depois entrar no ensino superior. Nós, há muito que vimos chamando a atenção que é preciso alterar isto, percebemos e temos confiança que neste momento não é fácil mudar o processo de acesso e de seleção, mas é possível acabar o 12º com uma avaliação criteriosa, uma avaliação rigorosa feita pelas escolas e depois sim, os exames em julho ou em setembro.* (Representante dos Encarregados de Educação, 13 de abril, entrevista a programa radiofónico)

Esta posição assenta em dois tipos de argumentos. No primeiro, o estado português e os representantes dos diretores falam através da sua interpretação das expectativas dos alunos – de que estes querem realizar os Exames Finais -, para defender que elas devem ser respeitadas e alegam, também, que o acesso ao ensino superior não teria equidade ou justiça se não fosse moderado por instrumentos externos.

O segundo, de naturalização e normalização das provas, nomeadamente que as escolas, o calendário, os próprios exames e a oferta de atividades letivas podem ser reconfigurados para que a AEA se realize. Em certa medida, os exames são olhados como uma inevitabilidade cuja ausência deixaria o percurso incompleto:

*Seja qual for a decisão que o ministério venha a tomar, nenhum aluno deve ficar prejudicado, nem nas expectativas, nem de forma funcional. Se os alunos trabalham e trabalham, se têm expectativas, em nenhuma circunstância podemos falhar essas expectativas, e que os objetivos não sejam atingidos por culpa que não seja a deles. É claro que, se não houver outra solução, [...], a única solução para garantir a igualdade e a equidade é garantir que haja exames, quando tiver de ser, se tiver de ser em setembro ou em outubro que seja.* (Representante de Diretores, 13 de abril, entrevista a programa radiofónico)

*Não sabemos como poderemos retomar, mas queremos fechar o ensino secundário e fazer os exames para poder dar o salto e assegurar a vida daqueles que têm de ter*

*alguma previsibilidade. Isso é algo que nos preocupa, salvaguardar os passos de vida e os projetos dos nossos alunos.* (Estado, 14 de abril, entrevista a programa radiofónico)

## 5. Discussão

A discussão está dirigida à vertente ética que esta investigação assume, de oferecer ponderação acerca das decisões tomadas. Para isso, mobiliza os dados, as medidas adotadas e o enquadramento de outras pesquisas, para debater quatro dissonâncias emergentes.

A primeira dissonância encontra-se nas diferenças entre a narrativa de que a saúde e segurança estão em primeiro lugar e a deslocalização dos alunos dos 11º e 12º ano desse primado, devido à AEA para ordenação de candidaturas ao ensino superior. Esta dissonância pode dever-se à crença de que o rigor e a justiça no acesso ao ensino superior apenas são conseguidos através de avaliações externas. Contudo, sabemos que nem o rigor é perfeito, nem a aprendizagem é potenciada através dessas provas (Au, 2008; Fernandes, 2014, 2019; Madaus, Russell e Higgins, 2009). Surge à tona o argumento de que um único momento de avaliação está mais sensível ao problema da justiça, porque qualquer imparidade tem impactos enormes na ordenação, enquanto momentos contínuos de avaliação podem esbater esse problema.

O que aqui queremos salientar, é que esta dissonância sugere uma reconfiguração: os exames nacionais do ensino secundário têm sido considerados do tipo *moderate stakes*, (Fernandes, 2019) pelo critério do grau com que os resultados são usados na progressão académica dos alunos e na avaliação das escolas e dos professores, mas os dados atuais apontam que é preciso integrar o valor social entranhado das provas, neste caso que elas justificam a tomada de risco (aulas presenciais) e que o futuro dos jovens seja adiado e, nestes critérios, que os Exames Nacionais Finais são do tipo *Very High Stakes*.

A segunda dissonância encontra-se nas narrativas que consideram que avaliação interna merece a confiança dos agentes para efeitos de certificação, mas não para ordenação, sobretudo quando vários atores defendem que o acesso ao ensino superior deve ser revisto. Talvez a raiz desta dissonância esteja noutra crença acerca da qualidade do sistema educativo, a de que os resultados das avaliações internas e externas devem ser próximos.

Note-se, contudo, que o que as provas de AEA permitem avaliar, não abarca a totalidade do Perfil do Aluno que lhes serve de referência. Então, apesar da diversidade humana (Gardner, 1993; Kolb, 1984; Sternberg, 1997), os exames favorecem os alunos com orientação para o que pode, de facto, ser avaliado através deles. Nessa medida, os tempos de pandemia parecem ter desvelado (ou, talvez, consolidado) que o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, não corresponde ao perfil do aluno à entrada do ensino superior, e aponta um espaço vitalício de erro educativo: se o tempo de ensino está orientado para a integridade do Perfil, poderá limitar o acesso (talvez o sucesso) ao ensino superior; se é focado nas competências com valor externo, a formação plena do cidadão poderá falhar.

Talvez se deva questionar porque é que instrumentos focados em aprendizagens diferentes estão, em algumas escolas, na origem de classificações semelhantes? Pensamos que esta pressão para a igualdade é pouco conhecida, apesar de poder estar a influenciar as decisões políticas e merece ser alvo de investigações futuras.

A terceira dissonância emerge do diálogo entre a equidade e as medidas adotadas. Por um lado, os discursos mostram a preocupação transversal para com a igualdade de oportunidades e a equidade social; por outro, alguns agentes tomam ou apoiam medidas que têm grande sensibilidade social e efeitos negativos na equidade.

Desde logo, os agentes (com exceção dos alunos e da academia) promovem a manutenção de provas de AEA com mais potencial de iniquidade (Bray, 2007; Harlen, 2003; Salmi e Bassett, 2014), a que se junta a situação específica da aprendizagem remota: os agentes assumem a consciência de que nem todos os alunos poderão aprender nas mesmas condições e a ciência tem evidenciado que o ensino à distância pode afetar negativamente os alunos com menor aproveitamento acadêmico e provenientes de contextos minoritários ou deprimidos (Bettinger et al., 2017). Além disso, o Estado acrescenta um espaço de liberdade familiar, a decisão de permitir que os estudantes frequentem as aulas presenciais, o que força a pesar entre a proteção da saúde ou a recuperação das aprendizagens. As opções diferenciadas das famílias, significam que alguns alunos terão menos acesso às oportunidades de aprendizagem devido a fatores fora do seu controlo.

Então, se as sociedades justas e equitativas são aquelas em que as interações entre os seus membros, para além de livres e iguais, permitem condições de tirar proveito das oportunidades (Nussbaum, 2011; Rawls, 1985, 2013; Sen, 1985), os dados apontam que a ação dos atores decisórios se socorreu de crenças incompletas, de que a justiça é cumprida apenas pela satisfação da condição de igualdade.

Talvez este desequilíbrio resida na orientação para os resultados que a educação tem adotado (Grek, 2009; Lingard, Martino e Rezai-Rashti, 2013; Maroy e Voisin, 2013), já que é politicamente mais fácil medir a igualdade (Flores, 2017) (todos realizam a mesma prova), do que assumir uma orientação para o cuidado (Gilligan, 1993, 2013), que coloca as necessidades e diferenças das crianças e jovens no centro da decisão.

Nessa medida, esta dissonância sugere que o foco do debate vindouro deverá ser a visão incompleta da justiça na educação (as causas) e não a necessidade de digitalizar o ensino ou de rever o concurso de acesso ao ensino superior (os sintomas). Caso não o façamos poderemos estar, meramente, a prolongar o problema essencial.

Há uma última dissonância que emerge e que aqui queremos apontar, apesar de se encontrar à margem das questões de investigação. Afinal, as Ciências da Educação movem-se na complexidade de ambientes educativos sujeitos a surpreender (Amado, 2011; Gonçalves, 2013) e a realidade que se estuda também deve ser conhecida pela admiração que promove (Feyerabend, 2010). Neste caso, há algo a debater acerca do sistema educativo.

A quarta dissonância encontra-se na mudança imediata do ensino para o espaço virtual, apesar de vários agentes sugerirem que deveria ter acontecido uma pausa que permitisse reflexão e preparação.

Por deliberação política colocou-se, repentinamente, os nativos do mundo digital em interação com aqueles que para aí imigraram (Prensky, 2001), apesar de sabermos que o processo de ensino através de canais digitais sugere um currículo situacional para preparar os alunos para aprender numa nova realidade e não dispensa a formação dos professores (Mayer, 2020; Senjov-Makohon, 2014) e processos próprios.

E as intervenções dos agentes evidenciam que essa migração veloz teve impactos negativos que eram previsíveis (muito semelhantes aos que ocorreram em Hong-Kong, em 2002, durante a epidemia de SARS) (Fox, 2004).

Uma explicação possível para a mudança radical pode encontrar-se numa visão de proletarização do professor (Pavan e Backes, 2016), em que os docentes vão, gradualmente, perdendo a sua autonomia para agir, planejar e até refletir no contexto das suas realidades e o processo de ensino é do tipo *prêt-à-porter*. Portugal esteve recentemente sujeito a constrangimentos em virtude da crise económica de 2009-2015, em que foram implementados métodos de controlo através dos resultados das AEA, o que homogeneizou as escolas e retraiu a sua capacidade de reflexão.

Fazemos notar que a velocidade e centralidade das medidas e uma intervenção em particular parecem remanescer desta vertigem de proletarização: o estado clarificou que, no cancelamento das atividades presenciais, “[...] os professores não estão de férias” (13 de março, artigo de jornal), o que pode sugerir que a reflexão docente não é dos trabalhos valorizados (sobre a sua importância, ver, por exemplo, Bernal, Pérez e Jiménez, 2007; Gess-Newsome, 2015, Shulman, 1986).

Portanto, parece que o sistema educativo soube flexibilizar-se para, na essência, manter a sua estrutura (os conteúdos, a ordenação, as etapas do calendário); mas que não foi capaz de se adaptar. A adaptabilidade sugere outro tipo de interação, uma em que as escolas possam modificar-se para algo que emerge da situação e das interações únicas que apenas poderiam ser experimentadas neste tempo excepcional (Cilliers, 1998; Fullan, 2001; Hamido, 2007; Silva, 2019). Talvez este período faça merecer um debate mais aprimorado sobre a forma como, em Portugal, organizamos a educação: flexibilidade ou adaptabilidade?

## 6. Conclusão

Os resultados que obtivemos, assim como a discussão e estas conclusões, devem ser lidos no contexto de incerteza em que têm as suas raízes e na consciência de que todas as metodologias têm características que influenciam a interpretação. Por um lado, os documentos analisados não foram produzidos para alimentar, especificamente, a investigação; por outro, alguns argumentos que suportaram as decisões políticas podem ter sido mantidos reservados; e, as perceções de agentes com menos espaços públicos poderão estar mal representados.

Contudo, este momento de pandemia oferece uma janela privilegiada (talvez mais genuína) para algumas representações que podem estar a influenciar o sistema educativo português e, portanto, contribui para que o compreendamos. Em particular, aponta quatro dissonâncias que se transformam em quatro desafios para os agentes, o sistema e a investigação.

Os resultados sugerem o entranhamento de padrões de que as AEA são a garantia de rigor, da equidade e da justiça e que o dia-a-dia da aprendizagem tem validade dentro das escolas, mas não possui validade externa, de certa forma, as AEA para ordenação dos alunos traduzem uma mundividência que permite falta de coerência entre as necessidades dos agentes, as medidas e os dados científicos. Poderiam ter sido tomadas outras decisões:

- Para adiantar, em vez de adiar, a vida dos alunos. O acesso ao ensino superior traduz algum grau de controlo sobre a vida e é uma tarefa que os jovens devem cumprir antes da entrada numa profissão (Lamb e Bornstein, 2011) e a aprendizagem é facilitada quando parte desse controlo está com os alunos (Deci e Ryan, 2000; Deci, Koestner e Ryan, 1999). A decisão de adiar o calendário de acesso ao ensino superior (para datas condicionadas) e de manter as AEA para esse efeito, parece retirar dos alunos o pouco controlo que têm da situação, aumentar as incertezas e impedir o fecho de uma etapa;
- De prever uma avaliação formativa da situação para tão breve quanto possível, agendando-se provas de aferição para o primeiro momento seguro, o que possibilitaria o remedeio informado dos efeitos negativos da pandemia;
- De permitir uma das tarefas nobres dos agentes educativos, a de refletir sobre os seus cursos de ação (antecipando, como foi sugerido por vários agentes, a interrupção letiva da Páscoa). A realidade em que vivemos foi construída através do pensamento e é nele que se encontram as ferramentas para a reversão de erros, a regeneração societária e a humanização (Morin, 2005).

Naturalmente, nenhuma decisão está liberta de efeitos imprevistos. Nessa medida, os caminhos diferentes que aqui apontamos são usados para privilegiar, precisamente, a conceção de que a ação, em tempos e ambientes imprevisíveis, não pode recorrer aos mesmos mecanismos de linearidade usados quando há ordem e certezas (Silva, 2019). A complexidade clama por coerência em vez de exatidão, porque a coerência permite soluções diferenciadas em cada contexto (Silva, 2019; Snowden e Boone, 2007), enquanto a exatidão aceita soluções iguais, ainda que, como neste caso, dissonantes. E para sugerir que as Ciências da Educação – aparentemente tão afastadas das narrativas –, podendo ter atuado em domínios mais privados, também devem esforçar-se por preencher os espaços públicos, onde se constroem perceções que, inevitavelmente, influenciam as escolas, a educação e a aprendizagem.

## Referências

- Afonso, A. N. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, N. e Costa, E. (2014). Knowledge moves: Transition and fluidity in the policy process. Em R. Freeman e S. Sturdy (Orgs.), *Knowledge in policy: Embodied, inscribed, enacted. Studies of health and education in Europe* (pp. 57-82). Policy Press.  
<https://doi.org/10.1332/policypress/9781447309987.003.0003>
- Amado, J. (2011). Ciências da educação: Que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 12(2), 45-55. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_Extra-2011\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_4)
- Au, W. W. (2008). Devising inequality: A bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 639-651.  
<https://doi.org/10.1080/01425690802423312>
- Baker, M. e Johnston, P. (2010). The impact of socioeconomic status on high stakes testing reexamined. *Journal of Instructional Psychology*, 37(3), 193-199.



- Bernal, B. V., Pérez, R. J. e Jiménez, V. M. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración y práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka*, 4(3), 372-393. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2007.v4.i3.01](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i3.01)
- Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D. e Tobin, M. (2013). *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries*. EPPI.
- Bettinger, E. P., Fox, L., Loeb, S. e Taylor, E. (2017). Virtual classrooms: How online college courses affect student success? *American Economic Review*, 107(9), 2855-2875. <https://doi.org/10.1257/aer.20151193>
- Black, P. e Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, L. M., Costa, E. e Sant'Ovaia, C. (2020). Depicting the faces of results-oriented regulatory processes in Portugal: National testing in policy texts. *European Educational Research Journal*, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.1177/1474904119858799>
- Cho, E. Y. e Chan, T. M. (2020). Children's wellbeing in a high-stakes testing environment: The case of Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104694>
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*. Routledge.
- Cilliers, P. (2000). What can we learn from a theory of complexity? *Emergence, Complexity and Organization*, 2(1), 23-33. [https://doi.org/10.1207/S15327000EM0201\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327000EM0201_03)
- Conselho da União Europeia. (2018). *Recomendação 2018/C 189/01 - Sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Conselho da União Europeia
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Avaliação externa das escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Inc.
- Crocker, L. (2004). Teaching for the test: How and why test preparation is appropriate. En R. P. Phelps (Ed.), *Defending standardized testing* (pp. 159-174). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. e Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., Koestner, R. e Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Eurydice. (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: Objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Eurydice.

- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de um arelação (im)possível. En Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 21-49). Conselho Nacional de Educação.
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: Uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, 644-660. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>
- Feyerabend, P. K. (2010). *Against method*. Verso Books.
- Flores, G. C. (2017). Igualdad y equidad en educación: Tensiones y transiciones. *Educación*, 26(51), 159-174. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.009>
- Fox, R. (2004). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs. En R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer e R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone. Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 319-327). ASCILITE
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. En A. Berry, A. Frieddrichsen e J. Loughran (Eds.), *Reexamining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). Reutledge.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Gonçalves, T. (2013). Ciências da educação e ciências cognitivas: Contributos para uma abordagem transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 217-239. <https://doi.org/10.21814/rpe.3022>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Hamido, G. (2007). Escola, ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar. *Interações*, 7, 141-178. <https://doi.org/10.25755/int.349>
- Harlen, W. (2003). The inequitable impacts of high stakes testing. *Education Review*, 17(1), 43-50.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York.
- Inspeção-Geral da Educação e da Ciência. (2020). *Avaliação externa das escolas: Referentes e instrumentos de trabalho*. Inspeção-Geral da Educação e da Ciência.
- Johnson, E. G. (1992). The design of the national assessment of educational progress. *Journal of Educational Measurement*, 29(2), 95-110. <https://www.jstor.org/stable/1434597>
- Jones, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 65-86. [https://doi.org/10.1300/J370v23n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J370v23n02_05)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Practice Hall.
- Lamb, M. E. e Bornstein, M. H. (2011). *Social and personality development. An advanced textbook*. Psychological Press.

- Lingard, B., Martino, W. e Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Madaus, G. F., Russell, M. K. e Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. IAP.
- Maroy, C. e Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>.
- Mayer, R. E. (2020). Where is the learning in mobile technologies for learning. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101824>
- Merriam, S. B. e Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moreira, J. A., Henriques, S. e Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.
- Morin, E. (2005). *O método VI: A ética*. Publicações Europa-América.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. The Belknap. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Ozga, J. e Grek, S. (2012). Governing through learning. School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 43(2), 35-52. <https://doi.org/10.4000/rsa.786>
- Pavan, R. e Backles, J. (2016). O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 35-58. <https://doi.org/10.21814/rpe.5957>
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 869-886). SAGE.
- Pinto, J., Costa, J. A. e Silva, J. C. (2014). Explicações, escolas e sucesso educativo: Reflexão em torno da educação sombra. *Indagatio Didactica*, 6(4), 25-36. <https://doi.org/10.34624/id.v6i4.3905>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rawls, J. (1985). Justice as fairness: Political not metaphysical. *Philosophy & Public Affairs*, 3, 223-251.
- Rawls, J. (2013). *Uma teoria da justiça*. Editorial Presença.
- Salmi, J. e Bassett, R. M. (2014). The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency. *International Review of Education*, 60, 362-377. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9391-z>
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Elsevier. Oxford: Elsevier.
- Senjov-Makohon, N. (2014). Cultural tools to enhance learning. *European Scientific Journal, Special Edition*, 10(10), 204-210. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n10p%p>
- Shapiro, J. P. e Stefkovich, J. A. (2005). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Erlbaum Associates Inc.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Chiado Books.
- Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116), 1-34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>.
- Snowden, D. e Boone, M. E. (2007). A leader`s framewok for decision making. *Harvard Business Review*, 149, 68-76.
- Sousa-Pereira, F. e Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(1), 113-122. <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.5086>
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. Penguin Putnam.

## Agradecimentos

Na nossa experiência, raramente há autoria sem mentoria. Queremos agradecer a disponibilidade da Dr.<sup>a</sup> Isabel Fialho e do Dr. Paulo Costa, do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e os comentários dos avaliadores externos.

## Breve CV dos autores

### Nuno Miranda

É licenciado em Ciências do Desporto, pela Universidade Técnica de Lisboa, Mestre em Gestão e Administração Educacional, Pela Universidade Aberta e investigador de Doutoramento em Ciências da Educação, junto do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Tem desenvolvido investigação nas áreas das políticas educativas e liderança educacional à luz da Teoria da Complexidade e projetos e pesquisas na área do desporto e da sua relação com a inclusão social. É professor do Ensino Básico e Secundário no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, e formador de professores. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3574-7679>. E-mail: [nunosilva@aemn.pt](mailto:nunosilva@aemn.pt)

### Sónia Pereira

É licenciada em Psicologia e Mestre em Psicologia na Área da Educação, pela Universidade de Évora e investigadora de Doutoramento em Ciências da Educação, junto do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. É professora no Ensino Superior Angolano, em cursos nas áreas da Psicologia e da Educação e tem desempenhado cargos de gestão e liderança em instituições de ensino superior do país. Presentemente, desenvolve investigação na área do desenvolvimento profissional dos professores e das aprendizagens significativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4492-0322>. E-mail: [soniapsidinis@hotmail.com](mailto:soniapsidinis@hotmail.com)

# Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19

## Psychosocial Characterization and Mental Health in Families of Chilean Students during Physical Isolation by Covid-19

Fabiola Sáez-Delgado <sup>1\*</sup>  
Constanza Olea-González <sup>1</sup>  
Javier Mella-Norambuena <sup>2</sup>  
Yaranay López-Angulo <sup>3</sup>  
Héctor García-Vásquez <sup>1</sup>  
Rubia Cobo-Rendón <sup>4</sup>  
Felipe Sepúlveda López <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

<sup>2</sup> Universidad Técnica Federico Santa María, Chile

<sup>3</sup> Universidad Santo Tomás, Chile

<sup>4</sup> Universidad San Sebastián, Chile

Los objetivos del estudio fueron caracterizar variables psicosociales y académicas en familias de escolares de primaria y secundaria del sur de Chile en aislamiento físico y analizar la salud mental de padres y madres. Se utilizó un diseño descriptivo transversal. Se consideraron dos etapas. En la primera se aplicó una encuesta ad-hoc a 8.102 familias. En la segunda se aplicó el instrumento DASS-21 a una muestra de 59. Los resultados de la primera etapa evidenciaron en las familias que el 40% tenía un integrante sin trabajo remunerado, un ingreso menor a \$440, y la gran mayoría no disponía de computador. Los escolares han sentido ansiedad, miedos nocturnos, mal humor o agresividad, varios no han realizado tareas escolares y reportaron dificultades motivacionales, la mayoría no ha dedicado suficiente tiempo al estudio y se han dedicado a ver series. En la segunda etapa, el 57,6% de los padres y madres presentó ansiedad severa, el 50,8% estrés y un 83% depresión. Se concluye que las familias carecen de recursos para el desarrollo efectivo de la educación en línea. Se requieren acciones especializadas para "mitigar" el impacto del aislamiento físico por Covid-19 en variables socio-académicas y de salud mental en escolares y sus familias.

**Descriptor:** Escuela; Educación en línea; Educación primaria; Familia; Justicia social.

The research objectives were to examine psychosocial and academic variables in families of primary and secondary schoolchildren in southern Chile in physical isolation and to analyze the mental health of parents. A descriptive cross-sectional design was used. Two stages were considered. In the first stage, an ad-hoc survey was applied to 8,102 families. In the second stage, the DASS-21 instrument was applied to a sample of 59. The results of the first stage showed that 40% of the participant families had a member without paid work, an income of less than \$ 440, and the majority did not have computer at home. The schoolchildren have felt anxiety, night fears, bad mood or aggressiveness, several of them have not completed schoolwork and reported motivational difficulties. Most of surveyed students have not dedicated enough time to schoolwork and their main activity has been to watch TV series. The second stage showed that the 57.6% of parents presented severe anxiety, 50.8% stress and 83% depression. It is concluded that families lack the resources for the effective development of online education. Specialized actions are required to "mitigate" the impact of physical isolation by Covid-19 on socio-academic and mental health variables in schoolchildren and their families.

**Keywords:** School; Online education; Primary education; Families; Social justice.

---

\*Contacto: [fsaez@ucsc.cl](mailto:fsaez@ucsc.cl)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de julio 2020  
1ª Evaluación: 13 de agosto 2020  
2ª Evaluación: 9 de septiembre 2020  
Aceptado: 7 de noviembre 2020

## **1. Introducción**

La Covid-19 originada en diciembre de 2019, ha tenido consecuencias negativas para la sociedad y la amenaza sigue latente (Yi et al., 2020). El primer caso “latinoamericano” de coronavirus fue informado en Brasil el 26 de febrero de 2020 y la primera muerte causada por la infección en la región se avisó en Argentina el 7 de marzo (Pierre y Harris, 2020). En Chile, se informó el primer caso confirmado de coronavirus el 3 de marzo de 2020 (Minsal, 2020). La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la aparición de la enfermedad como pandemia, causado por el síndrome respiratorio agudo severo coronavirus (SARS-CoV-2) con fecha 12 de marzo de 2020 (Viner et al., 2020).

La acelerada propagación de la Covid-19 en América, se observa en la proliferación de contagios diarios en cada país y por la velocidad de expansión; esto ha hecho que cada sector de la vida humana sienta su impacto (Sintema, 2020). Como consecuencia, se ha instalado en las personas una profunda incertidumbre sustentada en la falta de claridad y desconocimiento del tiempo que se extenderá la pandemia; aún se desconoce cuántas víctimas alcanzará y las complicaciones que conllevará, considerando la ausencia de una vacuna o bien un tratamiento específico (Pierre y Harris, 2020). Una de las medidas implementadas como respuesta inmediata para frenar el contagio, ha sido velar por el distanciamiento físico; implicando para cada persona romper con las actividades habituales de la vida cotidiana.

El presente estudio emerge a partir de la falta de evidencia sobre las características psicosociales de escolares y el estado de salud mental de padres y madres en tiempos de aislamiento físico por la pandemia Covid-19. Disponer de resultados específicos aportará a mejorar la educación en medio de esta circunstancia y postcovid-19 dado que, contar con evidencia empírica orientará la toma de decisiones (Murillo, 2016). Es oportuno este estudio, en tanto, investigaciones en Latinoamérica respecto de las características de integrantes en las comunidades educativas durante la pandemia Covid-19 son escasas.

## **2. Revisión de la literatura**

La alteración de la cotidianidad ha creado una situación insólita para las organizaciones y los establecimientos educativos; se han visto obligados a la suspensión de actividades académicas presenciales (Sánchez et al., 2020; Viner et al., 2020). El cierre de instituciones educativas está afectando la educación del 80% de escolares en todo el mundo (Van Lancker y Parolin, 2020). La obligatoria suspensión de las clases en todos los niveles educativos, ha implicado una red de efectos en múltiples características de docentes, familias y escolares (Sánchez et al., 2020).

A nivel mundial los países han hecho giros estratégicos según sus condiciones técnicas y políticas para ejecutar las clases no presenciales en una transición rápida y obligada a la educación a distancia, mediada por tecnologías (Villafuerte et al., 2020). El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha sido la alternativa para minimizar los riesgos de contagio sin detener el avance de los estudios (Villafuerte et al., 2020), lo cual podría resaltar una diferenciación social respecto del acceso a la educación en función de los recursos de cada familia. Sin embargo, un resultado en España mostró que, aunque la mayor parte de estudiantes contaba con recursos tecnológicos en sus hogares durante la pandemia Covid-19, confirma que no se trata de que las familias dispongan de diferentes tecnologías, sino más bien, que los recursos tecnológicos

posibiliten continuar con los estudios mientras no se pueda acudir a los centros educativos (Rodicio-García et al., 2020).

En Latinoamérica, la conectividad en el nivel educativo primario y secundario es precaria y desigual desde antes de la pandemia. La implementación de nuevas reformas educativas ha enfrentado dificultades significativas caracterizadas por la existencia de infraestructura deficiente, donde muchos países han tenido que optar entre dedicar los escasos recursos disponibles a satisfacer las necesidades básicas de equipamiento de las escuelas, nutrición y salarios docentes o invertir en los requerimientos propios del proceso de desarrollo tecnológico (Tedesco, 2014). De hecho, el estudio de las tecnologías en el campo de la educación se ha centrado a menudo en temas relacionados con los beneficios que estas tienen en los procesos de aprendizaje, pero no consideran que los sistemas escolares están marcados por la desigualdad en el acceso a oportunidades de aprendizaje en línea, inclusive las intervenciones con tecnología pueden también tener efectos diferenciales que favorecen a los grupos acomodados y podría ampliar la desigualdad social (Tawfik, Reeves y Stich, 2016).

La actual situación de pandemia está dirigiendo a las instituciones educativas a que algunas de las soluciones propuestas potencialmente puedan profundizar las desigualdades e injusticias sociales, pero que parecen verse soterradas en el contexto de crisis sanitaria por la Covid-19 y la necesidad de dar una solución inmediata, en lugar de una solución profunda y efectiva para todas y todos. La capacidad de respuesta a la pandemia ha dependido de elementos psicosociales que determina los recursos concretos de las y los integrantes de una comunidad educativa; el acceso a las TIC y la cotidianidad de su uso revela un estatus de acceso a la educación, derecho básico de los seres humanos, donde su distribución diferenciada da cuenta de una brecha de desigualdad crítica desestimada hasta el momento (Lusquiños, 2020).

La enseñanza mediada por las TIC mostró con fuerza las desigualdades en el acceso a la educación y particularmente en el acceso a la educación de calidad; la Covid-19 ha significado una nueva desventaja para la educación de las y los estudiantes de sectores socioeconómicos bajos, medios-bajos y medios, profundizando la desigualdad en educación al acceder con mayores limitaciones a la educación virtual (Quiroz, 2020). El cambio en la interacción entre estudiantes y profesores ha puesto de manifiesto necesidades previas y contingentes de los establecimientos, en cuanto a infraestructura y preparación del capital humano. La enseñanza en línea visibiliza desigualdades sociales sobre todo vinculadas a las posibilidades de recursos para la conectividad.

En Chile, a nivel escolar primario y secundario, se siguen indicaciones gubernamentales por la consecuente activación de una serie de protocolos, que ha implicado transitar de la educación presencial a modalidades no presenciales mediadas por las tecnologías; siendo difícil la adaptación a la virtualidad. El Ministerio de Educación chileno ha promovido diferentes herramientas que facilitan dar continuidad con el proceso educativo tales como: la utilización de programas de televisión abierta con enfoque educativo, envío de guías virtuales, materiales de estudios en formato impreso y plataformas en línea para la continuación de los aprendizajes. Una de las dificultades que se han visualizado ha sido la disposición y preparación de las familias para acompañar a las y los escolares en la teleeducación en confinamiento, lo cual abre brechas entre los grupos sociales (Quiroz, 2020). En tal sentido, para alcanzar los objetivos de aprendizaje, la alianza entre familias, docentes y las y los escolares es la clave (Cáceres, 2020).

Ya se advierte sobre la probabilidad de una caída en el porcentaje de aprobación de estudiantes de secundaria en los exámenes nacionales de este año por las modificaciones al calendario académico por la Covid-19 (Sintema, 2020). Este resultado invita a reflexionar sobre el tiempo de trabajo pedagógico por parte de los profesores, y la necesidad de que las familias hagan un trabajo de mediación efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores.

La educación en línea en estas circunstancias plantea el desafío de generar vínculos más estrechos entre los integrantes de la comunidad educativa, generando un buen ambiente para que los estudiantes aprendan de manera eficiente (Zhou et al., 2020). La participación de las familias es clave para llevar a buen término los objetivos educativos que se propongan, para esto se requiere voluntad y comunicación entre los involucrados, con el fin de evitar tensiones entre integrantes de la comunidad educativa sobre todo entre expectativas de padres y docentes; además, es necesario conocer cómo se desarrolla la convivencia en las familias, qué desafíos presentan en torno a la conectividad con profesores y en el desarrollo de las tareas escolares para proseguir con la enseñanza desde la casa (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

Sin embargo, se han identificado tensiones entre las expectativas de las familias y escolares; así, docentes se enfrentan a una participación limitada de las familias, quienes además la perciben como impuesta (Holguín y Sandoval, 2020); dichas tensiones asociadas a la educación, conjuntamente con la incertidumbre circunstancial, el confinamiento y las diferentes exigencias que enfrenta cada ser humano; han traído consecuencias para la salud mental de estudiantes, familias y profesores. La evidencia empírica muestra que las medidas de respuesta común a la pandemia Covid-19 adoptadas por los diferentes países, como la distancia social, el encierro y el quedarse en casa, tienen un impacto significativo y negativo en el bienestar de las personas (Zolotov et al., 2020).

Las dificultades en la salud mental y el bienestar pueden ser graves en la mayoría de escolares; la migración forzada a la enseñanza en línea les ha generado ansiedad, lo cual debe aliviarse para garantizar que puedan participar de manera activa y efectiva en el aprendizaje en esta modalidad (Bao, 2020).

Estudios previos al desenlace de la pandemia por Covid-19 han evidenciado que la salud mental de padres y madres es afectada por diversos factores, por ejemplo, que sus hijos o hijas necesiten apoyos escolares adicionales (Ang y Loh, 2019). Así también, específicamente en latinos, se ha demostrado que padres y madres experimentan mayor estrés por factores como la aculturación (Lorenzo-Blanco et al., 2016) o por problemas financieros (Gilbert, Spears y Mistry, 2017). Esto a su vez, tiene un impacto sobre la salud mental, el abuso en el consumo de sustancias y el adecuado funcionamiento familiar, además de disminuir la participación en el monitoreo del desempeño académico de sus hijos e hijas (Gilbert, Spears y Mistry, 2017; Lorenzo-Blanco et al., 2016), influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes (Lui et al., 2019).

Durante la pandemia de Covid-19, un estudio en padres y madres en China mostró que los factores de protección a la salud mental eran las buenas relaciones maritales, el apoyo social, familias armoniosas y sin antecedentes de enfermedad mental; mientras que el estrés percibido y tener hijos o hijas en nivel escolar fueron percibidos como factores de riesgos (Wu et al., 2020). Además, una revisión de la literatura existente sobre estudios de salud mental durante la Covid-19 sugiere que los síntomas de ansiedad y depresión (16-28%) y el estrés autoinformado (8%) han sido reacciones psicológicas comunes ante la



pandemia (Rajkumar, 2020), consecuencias que deben ser exploradas en Latinoamérica, donde aún no se cuenta con suficiente evidencia empírica al respecto.

Por los antecedentes mostrados, se sugiere la realización de nuevas investigaciones que profundicen en aspectos psicosociales y de salud mental durante el aislamiento físico para aportar al ajuste de medidas socioeducativas hacia un adecuado desarrollo humano y promoción de aprendizajes. Debido a la situación actual se hace necesario conocer cómo se desarrolla la convivencia de las familias, qué desafíos presentan en torno a la conectividad con las y los docentes/escuela y en el desarrollo de las tareas escolares. Por tal motivo, esta investigación se propuso dos objetivos: (1) caracterizar variables psicosociales y académicas en familias de escolares de nivel primario y secundario del sur de Chile y (2) analizar variables asociadas a la salud mental de padres y madres.

### 3. Método

Esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo. Se consideraron dos etapas consecutivas para responder a los objetos específicos uno y dos respectivamente. El alcance del estudio fue exploratorio-descriptivo donde se describen las variables de interés tal y como se dan en su medio natural, sin manipular. Se realizó la identificación de las características de acceso, educativas y de salud mental de las y los estudiantes y sus padres y madres (Ato, López y Benavente, 2013).

La muestra fue por conveniencia y accesibilidad. La primera etapa estuvo constituida por una muestra de 8.102 familias, de las cuales 6.077 escolares se encontraban en la etapa de primaria y 2.025 restantes, se encontraban cursando el nivel secundario. Del total de la muestra encuestada 6.129 eran mujeres (76%) y 1.973 eran hombres (24%). La muestra es representativa de la población (79,61%), dado que la comunidad escolar matriculada en establecimientos municipales de la comuna de la zona centro sur de Chile descrita, es de un total de 10.177 estudiantes; representado en 33 establecimientos (26 de primaria y 7 de secundaria), de todos los establecimientos hubo participación. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) para el total de establecimientos reportado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas del Estado de Chile es de 91,7% (JUNAEB, 2020).

De la muestra anterior, participaron en una segunda etapa de medición 59 padres y madres, de estos, 4 eran hombres (6,8%) y 55 eran mujeres (93,2%) con una edad promedio de 45 años ( $DE = 7,13$ ), el nivel educativo en su mayoría era de secundaria (91,1%), y de éstos, el 61% se encontraba en situación de desempleo.

En la primera etapa de este estudio, se utilizó una encuesta *ad-hoc*, la cual fue aplicada para levantar información sobre aspectos psicosociales y académicos en el periodo inicial de aislamiento físico por la Covid-19. La encuesta está compuesta por cuatro categorías principales durante el aislamiento físico por Covid-19 correspondientes a los siguientes aspectos: (1) sociofamiliares, con 7 preguntas; (2) conectividad, con 3 preguntas; (3) salud mental, con 3 preguntas; y (4) actividades escolares, con 4 preguntas. Las variables referidas a elementos económicos fueron transformadas desde pesos chilenos a dólares americanos y representan niveles de ingreso mensual.

En la segunda etapa de este estudio, se utilizó el DASS-21 para la medición de los niveles de salud mental. El DASS-21 tiene 21 ítems con el objetivo de evaluar tres dimensiones: depresión, ansiedad y estrés (7 ítems cada escala) y ha sido validado en población chilena (Antúnez y Vinet, 2012). La dimensión de estrés tiene un alfa de  $\alpha = 0,83$ , un ejemplo de

ítems es “Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones”. La dimensión de depresión tiene un alfa de  $\alpha = 0,85$ , un ejemplo de ítems es “Sentí que la vida no tenía ningún sentido” y la dimensión de ansiedad tiene un alfa de  $\alpha = 0,73$ , un ejemplo de ítems es “Se me hizo difícil respirar”. Es un instrumento de autoinforme que tiene cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert (0 = “No describe nada de lo que me ha pasado” hasta 3 = “Sí, esto me ha pasado mucho, o casi siempre”). Para responder las escalas, los padres y madres leían la consigna “indique en qué medida la frase describe lo que le pasó o sintió desde el inicio del confinamiento físico por la Pandemia Covid-19”. El DASS-21 es considerado un instrumento con sólida consistencia interna y provee una adecuada distinción entre ansiedad y depresión, en comparación con otras medidas existentes (Antúnez y Vinet, 2012).

Para la identificación de medidas de salud mental se realiza la suma de los ítems correspondientes a cada dimensión, Depresión (ítems: 3, 5, 10, 13, 16, 17 y 21), Ansiedad (ítems: 2, 4, 7, 9, 15, 19 y 20) y Estrés (ítems: 1, 6, 8, 11, 12, 14 y 18). Posteriormente se identifican las puntuaciones con los siguientes puntos de corte según cada dimensión, Depresión (5-6 leve; 7-10 moderada; 11-13 severa; 14 o más, extremadamente severa). Ansiedad (4 leve; 5-7 moderada; 8-9 severa; 10 o más, extremadamente severa); Estrés (8-9 leve; 10-12 moderado; 13-16 severo; 17 o más, extremadamente severo) (Orellana y Orellana, 2020).

#### *Procedimiento para la recogida y análisis de la información*

Se solicitó autorización a responsables de la Dirección de Administración de Educación Municipal, de establecimientos educativos y a familias encuestadas, quienes dieron su consentimiento para ser parte del estudio. La aplicación del instrumento correspondiente a la etapa 1 (encuesta) se realizó a través de diversas plataformas digitales, llamadas telefónicas, WhatsApp, correo electrónico, Facebook institucional y otros. Este fue aplicado por los profesores jefes de los diferentes cursos desde el 23 de marzo al 10 de abril del año 2020 a 33 establecimientos educacionales. Los instrumentos de la etapa 2 fueron aplicados presencialmente por psicólogos. Se les instruyó siguiendo los protocolos de seguridad sanitaria establecidos por autoridades y por el Previsionista de Riesgos de la Dirección de Administración de Educación Municipal. Se les entregó todo el equipo de prevención exigido. La encuesta fue realizada respetando el distanciamiento físico y no ingresando a los domicilios de los encuestados. La aplicación se desarrolló del 04 al 29 de mayo de 2020. Los datos fueron tabulados en una matriz Excel para su posterior análisis de los datos. Para ambas etapas de este estudio, se realizaron análisis de estadísticos descriptivos usando Software RStudio versión 4.0.

## **4. Resultados**

El presente trabajo tuvo como primer objetivo caracterizar variables psicosociales y académicas durante el aislamiento físico por la Covid-19 de estudiantes de nivel primario y secundario del sur de Chile, específicamente aspectos como la conectividad, salud mental, actividades familiares y tareas escolares. El segundo objetivo fue analizar variables asociadas a la salud mental de padres y madres.

### ***4.1. Caracterización sociofamiliar en tiempos de aislamiento físico por Covid-19***

Respecto de las características sociofamiliares se recogió información de 7 variables. La primera pregunta realizada a las familias consultó por el parentesco de las personas que

conviven con el estudiante, evidenciándose que la mayoría vivía sólo con la madre (N = 3.013) y con ambos (padres y madres; N = 2.989) (cuadro 1).

Cuadro 1. Personas con las que vive el estudiante

	N	%
Madre	3.013	37%
Ambos (padres y madres)	2.989	37%
Padre	1.085	13%
Abuelo/a	510	6%
Otro	505	6%
<i>Total</i>	<i>8.102</i>	<i>100%</i>

Fuente: Elaboración propia.

La segunda pregunta abordó el factor económico familiar, se consultó si alguien del grupo familiar se encontraba sin trabajo remunerado, donde 3.273 (40%) declararon que sí, mientras que 4.829 (60%) informaron que no. La tercera pregunta buscó especificar las personas responsables económicamente del núcleo familiar, para ellos se preguntó por la persona responsable de cubrir los gastos mensuales del hogar, declarándose en la mayoría de las familias 4.926 (61%) era la madre, 1.539 (19%) era el padre, y 1.637 (20%) declararon otro.

La cuarta pregunta referida al ingreso económico promedio mensual del grupo familiar mostró que el principal rango de ingresos fluctúa entre \$440 y \$750 dólares (N = 4.391), seguido del rango entre \$190 a \$440 (N = 1.925) y del rango de \$0 a 190 (N = 1.547) (ver figura 1); los últimos dos promedios mensuales se incluyen dentro de la categoría de “sueldo mínimo por persona” establecido por familia en el país, lo cual dificulta la satisfacción de las necesidades básicas familiares en el contexto chileno actual.

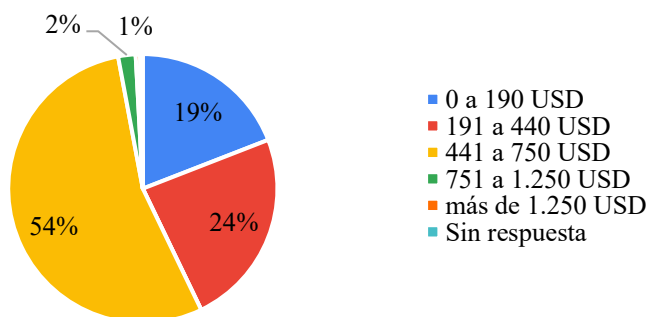


Figura 1. Ingreso económico mensual de grupo familiar en tiempo de aislamiento físico

Fuente: Elaboración propia.

La quinta pregunta exploró si algún miembro del grupo familiar se encontraba enfermo, donde 3.216 (40%) declararon tener algún miembro de la familia enfermo, mientras que 4.886 (60%) declaró que no había ningún integrante enfermo. La sexta pregunta buscó especificar sobre el estado de salud familiar, por tanto, se consultó si alguno de los integrantes del grupo familiar tiene condición de enfermedad crónica, donde 3.111 (38%) declaró que sí hay un enfermo crónico en la familia, mientras que 4.991 (62%) respondió que no.

Finalmente, la séptima pregunta, consultó sobre las actividades que están desarrollando como familia en este periodo de aislamiento físico. La principal actividad desarrollada fue

ver televisión (N = 5.478) y las actividades menos desarrolladas fueron karaoke (N = 28) y cocinar (N = 81) (figura 2).

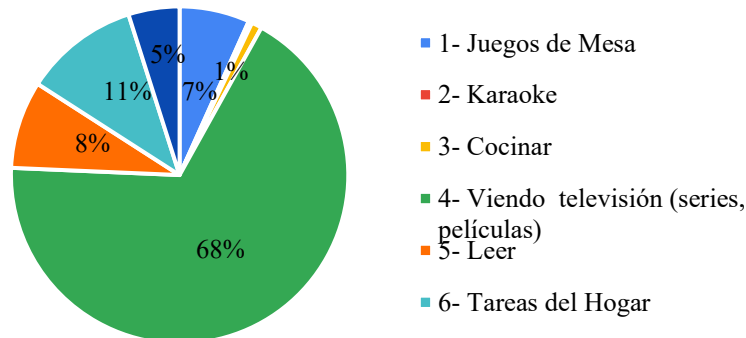


Figura 2. Actividades grupo familiar en tiempo de aislamiento físico  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Conectividad durante aislamiento físico por Covid-19

Para describir la conectividad, se hicieron tres preguntas a los participantes. Primeramente, si contaban con acceso a un computador en el hogar. De un total de 8.102 participantes, 4.788 respondieron afirmativamente, mientras que 3.314 respondieron negativamente. La segunda pregunta buscó profundizar en la primera, por tanto, se preguntó si el computador al que tienen acceso posee conexión a internet, siendo 3.637 participantes los que respondieron afirmativamente, mientras que 4.465 respondieron negativamente (figura 3).

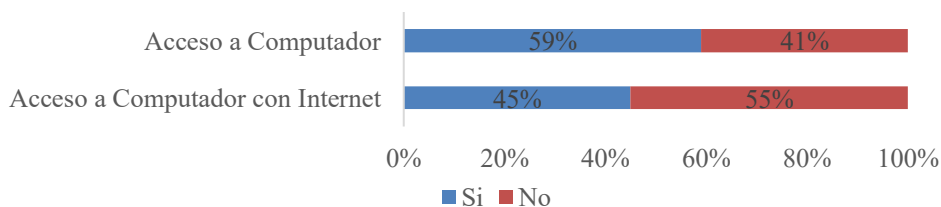


Figura 3. Acceso a computador e internet en el hogar  
Fuente: Elaboración propia.

La tercera pregunta, corroboró el tipo de conexión a internet presente en el hogar, la principal categoría fue el plan de datos de celular (N = 4.099), seguido de internet del hogar; mientras que, el menos usado es una red wifi-abierta (N = 251) (figura 4).

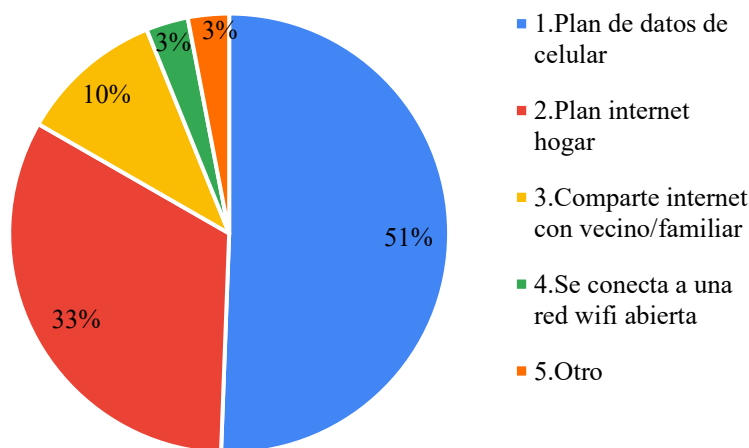


Figura 4. Tipo de conexión a internet en el hogar  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3. Salud mental familiar durante aislamiento físico por Covid-19

Para describir la salud mental de la familia se hicieron tres preguntas a los participantes. Primeramente, se les preguntó a los padres y madres si su hijo(a) se ha sentido con ansiedad, miedos nocturnos, mal humor o agresividad últimamente, donde 5.744 respondieron que sí, mientras que 1.362 respondieron que no y un número importante declaró tal vez (N = 997).

En segundo lugar, se preguntó al padre, madre o responsable legal, si se ha sentido con ansiedad, miedos nocturnos, mal humor o agresividad en este último tiempo, donde 6.894 respondieron que sí, mientras que 380 respondieron que no. La tercera pregunta exploró si le gustaría que el psicólogo de la institución educativa los asesore cuando las condiciones lo permitan, donde 5.460 dijeron que sí, mientras que 2.398 dijeron que no (figura 5).

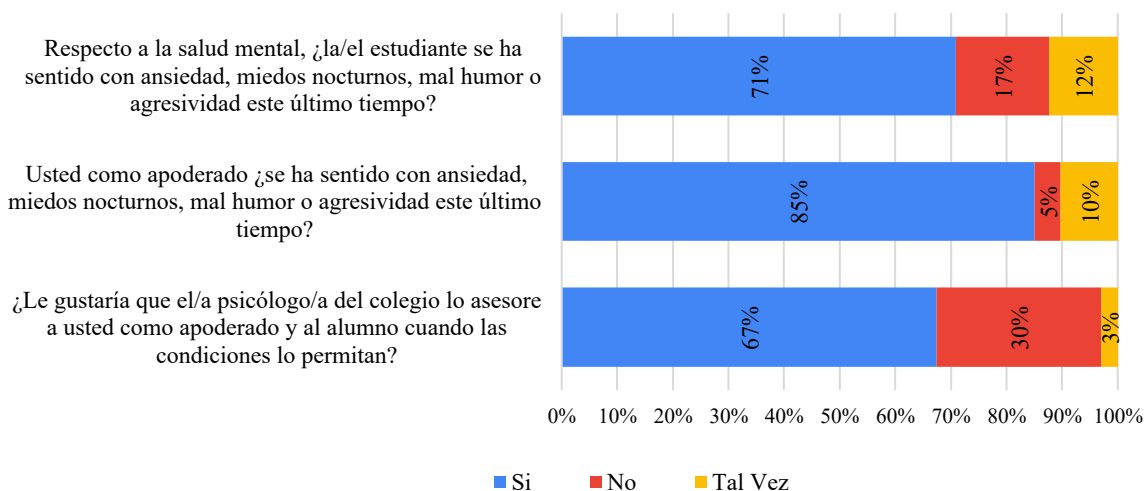


Figura 5. Salud mental de padres, madres y estudiantes  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4. Actividades académicas familiares en tiempos de aislamiento físico por Covid-19

Con respecto a la dimensión de tareas escolares, se exploraron aspectos como los hábitos de lectura, las dificultades que han presentado para la realización de las actividades escolares y el tiempo destinado para éstas por medio de cuatro preguntas. La primera consultó a los padres y madres si su hijo o hija ha podido realizar las tareas escolares, donde 5.104 respondieron que sí han podido realizarlas, mientras que 2.998 respondieron que no les ha sido posible.

La segunda pregunta buscó estimar en escolares, el tiempo diario destinado al estudio, donde estos declararon que 2.317 dedican 1 hora, 1.401 dedican 3 horas o más, y 4.384 que no tiene un tiempo destinado al estudio, es sólo cuando quieren (figura 6).

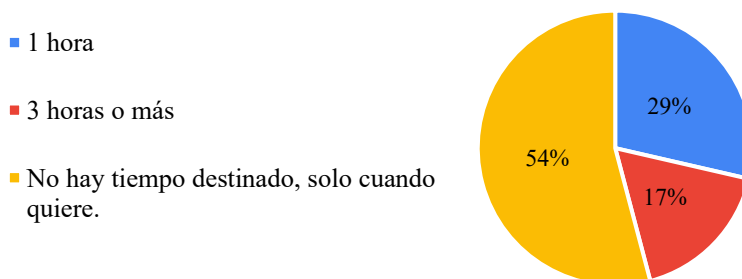


Figura 6. Tiempo dedicado al estudio durante el aislamiento físico

Fuente: Elaboración propia.

La tercera pregunta buscó identificar la principal dificultad que habían tenido las familias para el trabajo con los materiales educativos entregados por los establecimientos educacionales, siendo 2.841 las familias que declaran poca motivación de las y los estudiantes, 2.829 manifestaron dificultades asociadas a la imposibilidad de imprimir el material y 1.401 explicitaron que el material pedagógico es poco claro, otras dificultades declaradas en menor medida fueron: no tener tiempo para supervisar el estudio de los y las hijas y no tener el espacio en el hogar adecuado para el estudio, las que se agruparon como "otro" (ver figura 7).

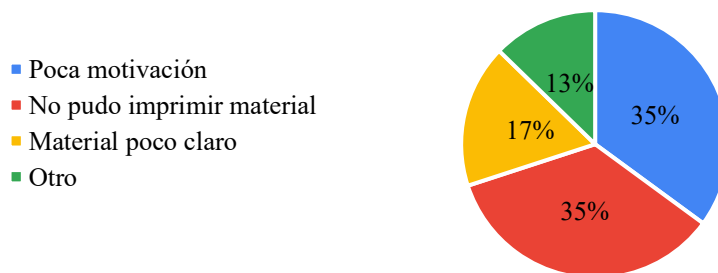


Figura 7. Dificultades de los estudiantes para la realización del material educativo

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta pregunta consultó sobre la frecuencia destinada como familia a la lectura, donde sólo 245 informó que la frecuencia de lectura era diaria, 972 informó una frecuencia de dos veces por semana, 2.511 informó que una vez al mes, y 4.374 informó que depende de otras

actividades de la dinámica familiar como horas de trabajo de los padres y madres (ver figura 8).

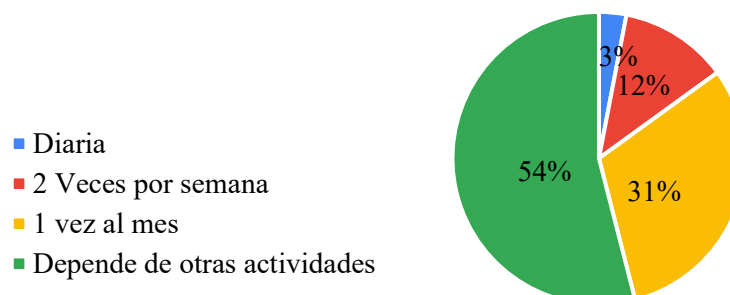


Figura 8. Frecuencia de lectura familiar durante el aislamiento físico  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. Descripción de variables de salud mental en padres y madres (ansiedad, depresión, estrés)

Debido a la alta cantidad de respuestas relacionadas con dificultades de salud mental en los padres y madres, la segunda fase de este estudio buscó analizar variables asociadas a la salud mental de padres y madres, a través de la descripción de los niveles de ansiedad, depresión y estrés.

La Tabla 2 describe los promedios, desviación estándar, mínimo, máximo, rangos, simetría y curtosis de las tres escalas del DASS-21, considerando las escalas de respuesta de estos instrumentos de medición (0 a 3). La asimetría y curtosis para las escalas del DASS-21, se encuentran fuera del rango -1 a +1, lo que indica variables con distribución estocástica.

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones de las dimensiones del DASS-21

	M	DE	MIN	MAX	RANGO	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
						$\beta$	dt	$\beta$	dt
Depresión	8,77	1,63	5,00	15,00	10,00	0,761	0,316	2,998	0,623
Ansiedad	10,38	2,21	5,00	20,00	15,00	1,434	0,316	5,891	0,623
Estrés	10,47	2,19	7,00	20,00	13,00	1,681	0,316	5,520	0,623

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las puntuaciones de las medidas de salud mental de las y los participantes considerando los baremos presentados en la descripción del instrumento DASS-21, se identificó que en promedio la ansiedad se ubicó en nivel de extremadamente severa, y el estrés y la depresión fueron de nivel moderado.

## 5. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo por propósitos, (1) caracterizar variables psicosociales y académicas durante el aislamiento físico por la Covid-19 en familias de escolares de nivel primario y secundario del sur de Chile; y (2) analizar variables asociadas a la salud mental de padres y madres.

### ***5.1. Características sociofamiliares en tiempos de aislamiento físico por Covid-19***

La caracterización de aspectos sociofamiliares en este estudio reveló que los escolares viven principalmente con su madre, que cerca de la mitad de las familias encuestadas tiene algún integrante que se encuentra sin trabajo remunerado e ingresos económicos mensuales insuficientes que pueden colocar a las familias en una situación vulnerable. Este resultado es relevante en relación con el aprendizaje de escolares. Un estudio en Nigeria reveló que el estado socioeconómico de los padres tuvo un impacto significativo en los aprendizajes de los escolares durante el cierre de las escuelas por la pandemia Covid-19 (Olaseni, 2020). Específicamente en Chile, existe evidencia de la desigualdad económica, siendo un tema latente en esta última década (Mieres, 2020); por lo que, el impacto de la pandemia está teniendo efectos negativos sobre la economía chilena lo que profundizaría los índices de desigualdad que existen en el país.

En cuanto a la salud familiar, algunas tienen miembros enfermos y enfermos crónicos, transformando la situación de aislamiento por la pandemia en una situación crítica. La literatura señala que en aquellos hogares donde existen condiciones de vulnerabilidad se pueden presentar distintos factores de riesgo (cambios en las rutinas y dinámicas familiares, pérdida de empleos de los padres y madres o enfermedades) los cuales generan un impacto desfavorable en las prácticas de crianza limitando las oportunidades de estimulación de escolares y de respuestas adecuadas a sus demandas (Prats et al., 2018). El apoyo que brindan las familias en temas académicos a escolares, se asocian directamente con el desempeño y los logros académicos de éstos (Martínez, Torres y Ríos, 2020). Por lo tanto, urge desarrollar acciones de apoyo, que impacten positivamente en la salud de las familias, con el objetivo de prevenir un efecto paralelo en variables académicas y de salud mental de los y las escolares. Las familias declararon que la principal actividad que están desarrollando en este período de aislamiento físico fue ver series y películas en televisión, sin embargo, la actividad académica de leer, sólo se realizó mínimamente. Esto es consistente con estudios previos que han mostrado una disminución drástica en el plan de lectura de escolares durante el aislamiento físico (Olaseni, 2020) y consecuentemente tal como es sugerido por Ceballos (2020) es posible hipotetizar prospectivamente una disminución de las habilidades de comprensión lectora.

En definitiva, es recomendable que los establecimientos educativos promuevan acciones que integren a las familias para que se logre una concientización y compromiso en la formación académica de sus hijos e hijas (Martínez, Torres y Ríos, 2020). Con la situación extraordinaria de aislamiento físico de hoy por la Covid-19, se vuelve indispensable proporcionar a las familias herramientas para lidiar con la crisis. Específicamente se requiere la entrega de orientaciones que promuevan la creación de ambientes familiares positivos para amortiguar los problemas de salud mental, disfunción familiar y desajuste emocional de los y las estudiantes.

### ***5.2. Conectividad durante aislamiento físico por Covid-19***

La conectividad en tiempos de pandemia se ha vuelto un requerimiento crucial para recibir las guías de aprendizaje, la comunicación con compañeros y docentes en el desarrollo de actividades de estudio y mantener la interacción social facilitadora de aprendizajes. Sin embargo, los resultados de la presente investigación mostraron que prácticamente la mitad de las familias no tiene computador ni acceso a internet. Esto es consistente con los resultados de una investigación en el contexto mexicano que identificó que las principales problemáticas que afrontan escolares son de tipo tecnológicos (Sánchez et al., 2020). Los



obstáculos más comunes que surgen durante la implementación del aprendizaje en línea son el acceso limitado a internet y la poca experiencia de los aprendizajes en ambientes virtuales tanto en profesores como en estudiantes (Gunawan y Fathoroni, 2020; Ramos-Huenteo et al., 2020).

Aunque se propuso el aprendizaje en línea como una respuesta positiva al período de cierre de escuelas por Covid-19, esta medida tiene grandes limitaciones puesto que no se puede asegurar que todos los y las estudiantes tengan acceso a computadoras y a conexión de internet (Mulenga y Marbán, 2020). Indiscutiblemente, los estudiantes que viven en situación de desventaja económica estarán sujetos a una variedad de barreras que incluyen desconexión educativa a largo plazo, exclusión digital, baja gestión de la tecnología y mayores desafíos psicosociales (Mailizar, Maulina y Bruce, 2020). La literatura ha señalado que escolares que no pueden acceder a los recursos digitales facilitados por las escuelas podrían quedarse atrás académicamente en relación con aquellos que sí tengan acceso (Frenette, Frank y Deng, 2020).

El acceso a equipos informáticos, conexiones de alta velocidad, entre otros recursos tecnológicos se han convertido en los mediadores de la experiencia educativa. Como consecuencia se han enfatizado las diferencias sociales previamente existentes para grupos vulnerables. La apertura de una brecha virtual lleva a la discusión sobre los desafíos de mantener condiciones democráticas e igualitarias en las escuelas (Almazán, 2020).

En relación con esta problemática, las políticas educativas tanto previo a la pandemia Covid-19 como durante la pandemia han sido insuficientes y aún son muy superficiales para promover el mejor desarrollo de las actividades académicas. Se requiere con urgencia acciones que mitiguen estas diferencias y faciliten los aprendizajes de las y los estudiantes (Sintema, 2020; Zhou et al., 2020). Es impostergable transitar de acciones remediales e inmediatas durante la pandemia como alternativa a corto plazo a aquellas que sean sostenibles en el tiempo para disminuir las brechas tecnológicas mencionadas e impactar en la disminución de las injusticias sociales existentes.

### ***5.3. Actividades académicas durante el aislamiento físico por Covid-19***

Este estudio da cuenta que algunos escolares no han podido realizar sus tareas académicas, que la mayoría no tiene un tiempo fijo destinado al estudio, y que la principal dificultad para la realización del material educativo fue la baja motivación y no tener posibilidad de imprimir el material. Respecto de la lectura familiar la mayoría no tiene un horario establecido y depende de otras actividades propias de las dinámicas familiares.

Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que demostraron que la pandemia realmente ha tenido un impacto negativo en los procesos de estudio y aprendizajes de escolares, ya que muchos no están acostumbrados a aprender de manera efectiva por sí mismos (Owusu, Koomson y Hanson, 2020). La implementación del aprendizaje en línea durante la pandemia Covid-19 es una barrera que ha mostrado un impacto negativo en los aprendizajes (Mailizar, Maulina y Bruce, 2020); siendo de especial importancia que las familias promuevan conductas de estudio a partir de las orientaciones y sugerencias de las instituciones educativas.

La pérdida de horas de contacto e interacción generada en las dinámicas de presencialidad entre profesores y estudiantes debe ser ahora compensada por la reestructuración y esfuerzo de correulación de las dinámicas familiares para generar instancias de apoyo que permitan facilitar el logro de objetivos de aprendizaje de las y los escolares. Es

recomendable para las familias implementar estrategias potenciadoras del desarrollo psicoeducativo, siendo clave la regulación del uso del tiempo entre actividades de ocio y académicas; además de fomentar la motivación por el aprendizaje.

#### ***5.4. Caracterización de la salud mental de familias de escolares durante aislamiento físico por Covid-19***

El estado de alerta generado por la Covid-19 y todas sus consecuencias suponen un conjunto de estresores nuevos y diferentes a otros anteriores que puede provocar alteraciones psicológicas en la población de escolares y sus familias.

La primera etapa de este estudio constató que la mayoría de las y los escolares y sus padres y madres han mostrado dificultades en el estado de ánimo, miedos nocturnos, mal humor o agresividad. La segunda etapa del estudio confirmó niveles extremos de ansiedad y moderados de estrés y depresión de los padres y madres encuestados. Al comparar estos resultados con los obtenidos en otras muestras de adultos -expuestos a medidas de confinamiento por el coronavirus- se observó diferencias, siendo menores las puntuaciones reportadas en países como China, Singapur e India (Chew et al., 2020; Wang et al., 2020).

Estos resultados se podrían explicar por dos aspectos señalados en la literatura: la temporalidad de medición respecto del inicio de la pandemia y la cantidad de mujeres participantes en la muestra recolectada. Respecto de la temporalidad, un estudio español describe que la presencia de puntuaciones bajas son posibles de encontrarlas al principio de la alarma, en tal sentido, se prevé que la sintomatología aumentará según vaya transcurriendo el confinamiento (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020), lo que se podría asociar a este resultado puesto que el presente estudio obtuvo las medidas de los padres y madres finalizando el mes de mayo del 2020, es decir, luego de 60 días del primer caso reportado en Chile. La presencia de sentimientos de inseguridad e incertidumbre relacionadas con la pandemia y sumado a la falta de claridad sobre el desarrollo de esta enfermedad, facilita la aparición de conductas de ansiedad (Gallegos et al., 2020). Respecto de la muestra, es importante destacar que diversos estudios refieren que la presencia de mayores puntuaciones en los niveles de ansiedad, depresión y estrés han sido reportados en participantes mujeres (Mazza et al., 2020; Wang et al., 2020), en el caso del presente estudio, el 93% de la información analizada corresponde a mujeres, lo que podría explicar los hallazgos encontrados.

A pesar de las iniciativas emergentes y provisorias desplegadas para minimizar las consecuencias de las medidas tomadas por la Covid-19 en salud mental, estas no han mostrado la efectividad esperada considerando los resultados de este estudio, donde se vuelve a confirmar el impacto negativo de los efectos de la pandemia en la salud mental de integrantes de las comunidades educativas en Chile (Ramos-Huenteo et al., 2020). Esta situación se evidencia en población con altos índice de vulnerabilidad (JUNAEB, 2020), por tanto, se reiteran nuevas injusticias sociales en la población más desaventajada. Prestar atención sostenida a la salud mental de las personas ante la emergencia por Covid-19 implica articular estrategias efectivas a nivel macro y micro social que garanticen el óptimo estado de las familias sin distinción, desafío que aspira el logro del bienestar de las personas.

En definitiva, la actual situación de pandemia ha afectado a todas las personas, pero, sin duda la población con más altos índices de vulnerabilidad, caracterizada por la inestabilidad laboral, bajos ingresos económicos, escasos recursos tecnológicos y enfermedades, han sufrido más fuerte las consecuencias. Se debe considerar que, a sus

preocupaciones actuales, se han sumado todas las asociadas a los efectos de la pandemia por coronavirus. Se podría pronosticar que la actual situación de pandemia es un factor que contribuye a profundizar los problemas de salud mental en las familias, implicando mayores brechas sociales.

#### *Limitaciones*

En la primera parte de este estudio, se utilizó una encuesta ad-hoc sobre componentes sociofamiliares. Al respecto, se requieren investigaciones que implementen mediciones con escalas sobre variables específicas de los componentes de esta investigación para avanzar en el alcance del estudio y comprensión del impacto de la Covid-19 en las comunidades educativas. Si bien se obtuvo información en escolares, el instrumento fue respondido por las familias, por tanto, se necesita un estudio directamente aplicando instrumentos de medida en los y las estudiantes. En la segunda parte del estudio, la principal limitación estuvo en el tamaño de la muestra. Si bien los resultados son un aporte relevante, es importante un estudio que incluya una muestra mayor para tener más representatividad de la población.

#### *Orientaciones para la futura investigación*

Sería interesante realizar estudios en profesores y estudiantes directamente para conocer cuál es el impacto del aislamiento físico por Covid-19, lo que permitirá robustecer los antecedentes para ponerlos a disposición de las instituciones académicas e investigadores para el desarrollo de intervenciones de acuerdo con las necesidades y problemáticas identificadas, considerando que gran parte de la problemática de la enfermedad se puede impedir cambiando comportamientos de las familias y donde la psicología puede aportar a explicar, prevenir e intervenir para su respectiva solución (Urzúa et al., 2020). Se sugiere la realización de nuevos estudios que profundicen en las estrategias desarrolladas por promover el aprendizaje y atender la educación socioemocional (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

## **Agradecimientos**

Esta investigación fue financiada por el Fondo FAA 01/2020 de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

## **Referencias**

- 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.
- Ang, K. y Loh, P. (2019). Mental health and coping in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Singapore: An examination of gender role in caring. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2129-2145. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03900-w>
- Antúnez, Z. y Vinet, E. (2012). Escalas de depresión, ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082012000300005>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Bao, W. (2020). Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Cáceres, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Ceballos, N. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13.
- Chew, N., Lee, G., Tan, B., Jing, M., Goh, Y., Ngiam, N. y Sharma, A. (2020). A multinational, multicentre study on the psychological outcomes and associated physical symptoms amongst healthcare workers during Covid-19 outbreak. *Brain*, 88, 559-565. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.049>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Frenette, M., Frank, K. y Deng, Z. (2020). School closures and the online preparedness of children during the Covid-19 pandemic economic insights school closures and the online preparedness of children during the Covid-19 pandemic. *Economic Insights*, 1(103), 1-11.
- Gallegos, M., Zalaquett, C., Luna Sanchez, S. E., Mazo-Zea, R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo, J., ... y Polanco, F. (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), 1-28. <https://doi.org/10.30849/ripij.v54i1.1304>
- Gilbert, L., Spears, C. y Mistry, R. (2017). Latino immigrant parents' financial stress, depression, and academic involvement predicting child academic success. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1202-1215. <https://doi.org/10.1002/pits.22067>
- Gunawan, M. Y. y Fathoroni. (2020). Variations of models and learning platforms for prospective teachers during the Covid-19 pandemic period. *Indonesian Journal of Teacher Education*, 1(2), 61-70.
- Holguín, E. y Sandoval, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- JUNAEB. (2020). *Índice de vulnerabilidad escolar 2020*. JUNAEB.
- Lui, M., Lau, G., Tam, V., Chiu, H., Li, S. y Sin, K. (2019). Parents' impact on children's school performance: Marital satisfaction, parental involvement, and mental health. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1548-1560. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01655-7>
- Lorenzo-Blanco, E., Meca, A., Unger, J., Romero, A., Gonzales-Backen, M., Piña-Watson, B., ... y Villamar, J. (2016). Latino parent acculturation stress: Longitudinal effects on family functioning and youth emotional and behavioral health. *Journal of Family Psychology*, 30(8), 966-976. <https://doi.org/10.1037/fam0000223>
- Lusquinos, C. (2020). Acceso a TIC, habitualidad en el uso y desempeño escolar en contextos diferenciados ¿Una alternativa para el aprendizaje en escuelas primarias?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Mailizar, A., Maulina, S. y Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia.

- Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9.  
<https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Martínez, G., Torres, M. y Ríos, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa*, 11(e627), 1-17.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.657](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657)
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C. y Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the Covid-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-14.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Mieres, M. (2020). Develando los determinantes de la desigualdad del ingreso en Chile: Estudio empírico regional. *Revista de Análisis Económico*, 35(1), 99-127.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-88702020000100099>
- MINSAL. (2020). *Ministerio de Salud confirma primer caso de coronavirus en Chile*.  
<https://www.minsal.cl/ministerio-de-salud-confirma-primer-caso-de-coronavirus-en-chile/>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Mulenga, E. y Marbán, J. (2020). Is Covid-19 the gateway for digital learning in mathematics-education. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11.  
<https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Olaseni, A. (2020). Covid-19 pandemic: Impact of socio-demographic factors and parent's life orientation on enforced learning in pupils during lock-down in Nigeria. *Cape Comorin*, 2(4), 34-39.
- Orellana, C. y Orellana, L. (2020). Predictors of emotional symptoms during residential lockdown due to the Covid-19 pandemic in El Salvador. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 103-120.  
<https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Owusu, C., Koomson, C. y Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning—the perspective of the Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 88-101.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3753586>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. y Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del Covid-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10.  
<https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Pierre, R. y Harris, P. (2020). Covid-19 in Latin America: Challenges and opportunities. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 179-182. <https://doi.org/10.32641/rchped.vi91i2.2157>
- Prats, L., Segretin, M., Fracchia, C., Giovannetti, F., Mancini, N. y Lipina, S. (2018). Desarrollo cognitivo infantil y prácticas maternas de crianza: Implementación de una intervención con madres y niños de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI). *Revista Latinoamericana de Ciencias Psicológicas*, 10(1), 1-45.  
<https://doi.org/10.5872/psiencia/10.1.24>
- Quiroz, 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(3), 1-6.
- Rajkumar, R. (2020). Covid-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>

- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la Covid-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rodicio-García, M., Ríos-de-Deus, M., Mosquera-González, M. y 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>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sintema, E. (2020). Effect of Covid-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Tawfik, A., Reeves, T. y Stich, A. (2016). Intended and unintended consequences of educational technology on social inequality. *TechTrends*, 60(6), 598-605. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0109-5>
- Tedesco, J. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(48), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n48.2014>
- Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Caqueo-Urizar, A. y Polanco-Carrasco, R. (2020). La psicología en la prevención y manejo del Covid-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia Psicológica*, 38(1), 103-118. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082020000100103>
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R., Chooe, F., Tranc, B., Hoe, R., Sharmah, V. y Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the Covid-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J. y Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4), 1-9. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250>
- Xie, Z. y Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the Covid-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 535-541. <https://doi.org/10.15354/bece.20.rp009>
- Yi, Y., Lagniton, P., Ye, S., Li, E. y Xu, R. (2020). Covid-19: What has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease. *International Journal of Biological Sciences*, 16(10), 1753-1766. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>

Zolotov, Y., Reznik, A., Bender, S. y Isralowitz, R. (2020). Covid-19 fear, mental health, and substance use among Israeli university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00351-8>

Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. y Li, F. (2020). "School's out, but class' on", The largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the Covid-19 epidemic prevention and control as an example. *SSRN Electronic Journal*, 4(2), 501-519.

## **Breve CV de los autores**

### **Fabiola Sáez-Delgado**

Académica investigadora del Departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Estudios profesionales de Profesora, Licencia en Educación, Magíster en Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Su línea de investigación son las variables cognitivas motivacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje; también las variables de salud mental en comunidades educativas. Cátedras en el Programa de Doctorado en Educación (UCSC) sobre Investigación en Educación y Análisis cuantitativo de datos con uso de Software estadístico R. Se ha especializado en revisiones sistemáticas de la literatura, psicometría y análisis de modelos predictivos y explicativos en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Internacional Sociedad, Educación y Psicología (GISEP). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>. Email: [fsaez@ucsc.cl](mailto:fsaez@ucsc.cl)

### **Constanza Olea-González**

Licenciada en Historia y Educación, Profesora de Historia y Geografía en Educación Media por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Diplomada en Evaluación de los Aprendizajes por la Universidad Andrés Bello. Actualmente es estudiante del Programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción y laboralmente desempeña funciones como Coordinadora de la Unidad Técnico-Pedagógica del Liceo Polivalente Las Salinas dependiente de la Dirección de Administración Municipal de Educación de Talcahuano. Su línea de investigación es la autorregulación del aprendizaje, la persistencia académica y la intención de abandono en estudiantes de educación secundaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7208-4870>. Email: [colea@magisteredu.ucsc.cl](mailto:colea@magisteredu.ucsc.cl)

### **Javier Mella-Norambuena**

Docente del Departamento de Ciencias la Universidad Técnica Federico Santa María, Concepción, Chile. Es profesor, Licenciado en Educación y Magíster en Psicología de la Salud por la Universidad de Concepción, Chile. Su línea de investigación son las variables cognitivo-motivacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y las variables de salud mental en comunidades educativas. Se ha especializado en revisiones sistemáticas de la literatura, metodología de la investigación, y análisis de datos cuantitativos con software SPSS, RStudio y Python. Miembro del Grupo de Investigación Internacional Sociedad, Educación y Psicología (GISEP). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-142X>. Email: [javier.mellan@usm.cl](mailto:javier.mellan@usm.cl)

### **Yaranay López-Angulo**

Licenciada en Psicología 2013, Máster Psicología Educativa 2018, La Habana, Cuba. Dra. (c) del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Académica y profesora asistente de la Universidad Santo Tomás, Concepción, Chile. Líneas de investigación: variables cognitivas-motivacionales relacionadas al abandono universitario, psicoeducación y género. Profesora de: Psicología Educativa, Evolutiva, Metodología y Análisis de Datos. Últimas publicaciones: Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico

*F. Sáez-Delgado, C. Olea-González, J. Mella-Norambuena, Y. López-Angulo, H. García-Vásquez, R. Cobo-Rendón y F. Sepúlveda López*

autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación universitaria*, 13(3), 11-18. Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 85-98. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-6875>. Email: [ylopez7@santotomas.cl](mailto:ylopez7@santotomas.cl)

### **Héctor García-Vásquez**

Estudios profesionales de Ingeniero Mecánico en Producción Industrial por la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP). Realizó un postítulo sobre Pedagogía para docentes profesionales y técnicos de Educación Superior de la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente es estudiante en el Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Laboralmente es docente del área industrial en el Liceo Industrial de Concepción, Chile. Su línea de Investigación son los mecanismos de autorregulación en estudiantes de la educación técnico profesional. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-4034>. Email: [hgarcia@magisteredu.ucsc.cl](mailto:hgarcia@magisteredu.ucsc.cl)

### **Rubia Cobo-Rendón**

Es Psicóloga y Magister Scientiarum en Psicología Clínica por la Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela. Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Docente en la Facultad de Psicología en la Universidad de San Sebastián, sede Concepción. Investigadora en el Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción. Líneas de investigación: bienestar, salud mental, fortalezas del carácter, procesos enseñanza aprendizaje en Educación Superior, abandono y adaptación a la vida universitaria. Miembro de la Sociedad Científica de Psicología de Chile (SCP) y la Sociedad Venezolana de Psicología Positiva (SOVEPPOS) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3350-071X>. Email: [rcobor@docente.uss.cl](mailto:rcobor@docente.uss.cl); [rubiacobo@udec.cl](mailto:rubiacobo@udec.cl)

### **Felipe Sepúlveda López**

Académico Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, jefe del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía y director del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo. Estudios profesionales de Biología Marina, Magister en Ciencias del Mar (Universidad Católica del Norte), Magister en Educación (Universidad de Texas, EE. UU.), Doctor en Liderazgo y Administración Educativa (Mary-Hardin Baylor, EE. UU.). Durante 2006 al 2014 se desempeñó como profesor de primaria del sistema público escolar en la ciudad de Dallas, Texas-EE. UU. enseñando en un programa bilingüe a estudiantes de familias inmigrantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. Colabora en iniciativas de investigación asociadas al liderazgo escolar y aprendizaje de lectura/matemáticas a nivel escolar primario. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5703-383X>. Email: [fsepulveda@ucsc.cl](mailto:fsepulveda@ucsc.cl)



## Universitarios y Confinamiento. Factores Socio-personales que Influyen en sus Niveles de Ansiedad y Empatía

## University Students and Home Lockdown. Socio-personal Factors that Influence their Levels of Anxiety and Empathy

Tatiana Íñiguez-Berrozpe  
Raquel Lozano-Blasco\*  
Alberto Quílez-Robres  
Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza, España

El cierre de los centros educativos, incluidas las universidades, y la orden de estado de alarma, con el consiguiente confinamiento de la población, ha afectado a todos los niños, adolescentes y jóvenes del territorio español. No obstante, mientras la comprensible preocupación por el estado emocional de los niños ha sido evidente por parte de las instituciones y la sociedad en general, menos atención ha recibido la salud mental de los jóvenes universitarios confinados. En el presente artículo exploramos los niveles de ansiedad y empatía de una muestra de  $n = 124$  universitarios, residentes en Aragón, a partir de las escalas Beck-II Depression Inventory (BDI-II) y Baron-Cohen y Wheelwright's Empathy Quotient (EQ), y de los factores socio-personales que les están influyendo durante el estado de alarma. Para ello, tras un análisis preliminar descriptivo y mediante correlaciones, aplicamos un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Los resultados muestran, por un lado, que el sexo del entrevistado, el tipo de hogar (personas con las que convive) y el aumento en el consumo de TV influyen en los niveles de ansiedad. Por otra parte, los niveles de empatía vienen condicionados por la situación laboral de la madre durante el confinamiento y el tener que ayudar a otras personas fuera del hogar.

**Descriptor:** Universitarios; COVID-19; Confinamiento; Ansiedad; Empatía.

The closure of educational centers, including universities, and the order of a state of alarm, with the consequent lockdown of the population, has affected all children, adolescents and young people in Spanish territory. However, while the understandable concern for the emotional state of children has been evident by institutions and society in general, less attention has received the mental health of confined university students. In this article we explore the levels of anxiety and empathy in a sample of  $n = 124$  university students, residents of Aragon, using the Beck-II Depression Inventory (BDI-II) and Baron-Cohen y Wheelwright's Empathy Quotient (EQ) scales, and the socio-personal factors that are influencing them during the state of alarm. To do this, after a preliminary descriptive analysis and through correlations, we apply a structural equation model (SEM). The results show, on the one hand, that the sex of the interviewee, the type of household (people with whom they live) and the increase in TV consumption influence anxiety levels. On the other hand, empathy levels are conditioned by the mother's work situation during confinement and having to help other people outside the home.

**Keywords:** University students; COVID-19; Lockdown; Anxiety; Empathy.

---

\*Contacto: [rlozano@unizar.es](mailto:rlozano@unizar.es)

## **1. Introducción**

La excepcionalidad de la pandemia por Covid-19, ha supuesto un reto para las organizaciones educativas, siendo necesaria su adecuación tanto en materia docente como, en el caso de la educación superior, investigadora (Zhou et al., 2020). De esta forma, la universidad no sólo ha ejecutado y promovido la investigación sobre el COVID-19 y adaptado su docencia a las nuevas tecnologías (Fernandez y Shaw, 2020; Hiremath et al., 2020), sino que, además, se ha erigido como un canal de apoyo y colaboración hacia la comunidad y su estudiantado (Sina Financial News, 2020; Wang et al., 2020).

La aparición inicial de sintomatología de corte psicosocial en los estudiantes universitarios impulsó la investigación de la que forma parte el presente artículo. Ésta pretende arrojar luz sobre el estado de salud psicosocial de los jóvenes universitarios, con el último fin de comprender y responder de manera inclusiva e innovadora a las necesidades de este colectivo, que también ha sufrido las consecuencias del confinamiento, en términos de incremento de la ansiedad. Por otra parte, se explora también otra variable psicosocial relevante en este tipo de situaciones que, en positivo, puede promover actitudes pro-sociales que sirvan para superar las antedichas situaciones de angustia. Para ello se propone un estudio cuantitativo basado en modelos de ecuaciones estructurales con una muestra de  $n = 124$  universitarios, que respondieron a una encuesta enviada durante el período de confinamiento. En el SEM se introducen variables exógenas relacionadas con aspectos sociopersonales y, como variables endógenas, las medias de las escalas de ansiedad y empatía, obteniéndose un modelo final óptimo. La selección de variables deriva de la revisión de la literatura realizada de manera previa a la construcción del modelo, como presentamos a continuación.

## **2. Revisión de la Literatura**

La irrupción de la pandemia por Covid-19 ha trastocado la vida cotidiana de la población. Concretamente en España ha sido necesario la implementación de fuertes medidas de confinamiento para evitar su propagación (Real Decreto 463/2020). El cierre de universidades presenciales ha supuesto la adaptación de la educación universitaria, que ha favorecido a la enseñanza online, hacia un modelo de liderazgo participativo y colaborativo (Fernandez y Shaw, 2020) así como a un seguimiento personalizado basado en la innovación educativa y el apoyo psicológico (Wang, Ng y Brook, 2020).

La Covid-19 no afecta por igual a todos los grupos de edad tanto en los síntomas fisiológicos (Mustafa y Selim, 2020) como en los psicológicos (World Health Organization, 2020). Los adultos jóvenes, en los que se encuadra la mayor parte de los estudiantes universitarios, son el grupo de edad que expresa un mayor malestar psicológico derivado, tanto del aislamiento como de la incertidumbre laboral y económica (Kilmer y Gil Rivas, 2010; Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Wang y Tang, 2020), como del consumo continuo de información (Gao et al., 2020; Moghanibashi-Mansourieh, 2020), siendo especialmente vulnerables el estudiantado ante la denominada "infodemic" (Gao et al., 2020). Si bien, dentro de esta población se evidencian importantes diferencias de sexo, siendo las mujeres quienes presentan un mayor nivel de estrés psicosocial, ansiedad y depresión (Ahmed et al., 2020; Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Wang y Tang, 2020). Hay que señalar que durante el confinamiento se ha perdido el contacto de tipo presencial con amistades lo que supone una red de apoyo social importante (Wind, Fordham y

Komproe, 2011). El aumento de malestar psicológico en la población ha sido estudiado en pandemias anteriores; así Taylor y otros (2008) argumentan que las personas más jóvenes y con menos estudios son un grupo de riesgo en desarrollar estrés. Por otro lado, Everts (2013) defiende que la información proporcionada por los medios de comunicación, durante una crisis sanitaria, afectan al bienestar mental de la población. Además, Roy et al., (2020) tras realizar una comparativa entre varias pandemias concluyen que la extensión de la ansiedad a grandes grupos de población hace que las personas adopten hábitos no saludables de acuerdo con los rumores o *fake news*. Por lo tanto, es evidente que el contexto influye en los estados de ansiedad derivados del aislamiento social sobre todo (Lock y Gordon, 2012), pero también de lo relacionado con la excepcionalidad en la educación (Kilmer y Gil-Rivas, 2010) o la exposición a la información de los medios de comunicación de carácter catastrofista (Lau et al., 2010). A ello se debe añadir que ya en circunstancias habituales el uso excesivo de los *mass media* correlaciona con la ansiedad (Cerniglia et al., 2017; Mamun y Griffiths, 2019), siendo la edad una variable de vulnerabilidad (Andreassen et al., 2012; García-Domingo, Aranda y Fuertes, 2017).

No obstante, esta situación de aislamiento no solo se relaciona con la ansiedad, sino que la empatía es otra de las variables a considerar. La empatía es definida por Haut y otros (2019) como la capacidad que la persona tiene para comprender y compartir las emociones de los demás en un contexto relacional y prosocial. Durante la etapa de confinamiento ha sido un elemento primordial en la convivencia dentro del hogar. Algunos investigadores señalan que en situaciones de crisis los niveles de empatía aumentan y se manifiestan en un apoyo mayor entre los miembros convivientes (Siedlecki et al., 2014), otros argumentan que el efecto se exterioriza en aquellos que poseen mayor compromiso de cooperación (Glassman, 2000). Por otro lado, si el hecho de ser mujer incrementa los niveles de ansiedad, en la actual situación, también se relaciona con un aumento de empatía (Howard et al., 2018) que se manifiesta a la hora de manejar las distintas situaciones dentro del hogar con un espíritu cooperativo ante las adversidades (Howard et al., 2018; Kim y Zakour, 2017; Zakour y Gillespie, 2012). En definitiva, la empatía ayuda a generar un ambiente de bienestar psicológico en la convivencia familiar y ejerce un efecto positivo tanto en la persona que la da como en la que la recibe (Siedlecki et al., 2014; Vargas Murga, 2014; Welton-Michell, James, y Awale, 2016). Por otra parte, existen factores como el cuidado de familiares enfermos o dependientes que, aunque influyen positivamente en la empatía también introduce estresores que aumentan la ansiedad (López-Jiménez et al., 2011; Soriano-Fuentes, De la Torre-Rodríguez y Soriano-Fuentes, 2003).

Partiendo de estas premisas, el objetivo del presente estudio es investigar el nivel de ansiedad y de empatía que los estudiantes universitarios presentan como consecuencia de este confinamiento obligatorio y del cambio de estrategias a la hora de cursar las diferentes materias de sus carreras universitarias. También interesa el estudio de la influencia que distintos factores socio-demográficos puedan tener en estas variables, tales como el tipo de hogar, nivel de estudios de los padres, uso de las tecnologías de la información y la comunicación, etc. así como analizar las posibles diferencias en función del sexo. El interés de las instituciones educativas ha ido mayoritariamente dirigido al estudio relacionado con la población infantil y con su estado emocional como población considerada más vulnerable. No obstante, el alumnado universitario ha recibido menos atención en cuanto al estado de su salud mental y por ello el presente trabajo investiga las consecuencias que el confinamiento y el cambio de metodología de estudio ha podido afectar a su bienestar emocional.

### 3. Método

La presente investigación fue llevada a cabo entre marzo y abril de 2020, durante el período de confinamiento del estado de alarma derivado de la crisis sanitaria del COVID-19. A continuación, se detallan los aspectos metodológicos referidos a los participantes del estudio, el procedimiento seguido, incluyendo los estándares éticos que cumple la investigación, los instrumentos empleados para la recogida de datos y el análisis estadístico llevado a cabo.

#### *Participantes*

Los participantes de la investigación se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y bola de nieve en el territorio español, pero con respuesta mayoritaria de estudiantes procedentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (España), resultando un tamaño muestral total de  $n = 124$ . Aunque los participantes del estudio fueron familias, estudiantes y docentes, en el presente artículo nos referiremos únicamente a las respuestas de los estudiantes. En cuanto a la caracterización de la muestra, la edad media de los participantes se sitúa en 22,7 (DE = 7,8). Las mujeres componían el segmento mayoritario (84,7%) dada su mayor presencia en los grados de magisterio y máster de profesorado, estudios de los cuales procedían la mayoría de las participantes. El tipo de muestreo fue por conveniencia y bola de nieve, dadas las circunstancias de confinamiento en las que nos encontrábamos durante la realización del estudio. Tanto la situación, como este tipo de muestreo ha provocado que la muestra no sea muy amplia y exista una sobrerrepresentación de estudiantes del área de Educación, dado que los investigadores tenían un acceso más directo a ellos. Aunque esta presencia mayoritaria de estudiantes de Educación y mujeres puede provocar cierto sesgo en la muestra, como se reportará en la discusión, los resultados estaban alineados con la literatura científica base del estudio.

#### *Procedimiento*

Para la realización de este trabajo, una vez definidos los objetivos y metodología del mismo, se tramitó su aprobación por parte de la Comisión de Ética de la Universidad de Zaragoza actuando bajo las directrices del Comité de Ética de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA). Tras dicha aprobación en marzo de 2020, en una primera fase, se lanzó un cuestionario de consentimiento informado a familias, docentes y estudiantes en redes sociales de confianza relacionadas con el ámbito educativo: colegios, institutos y universidades, incluyendo la información relativa a la naturaleza y objetivo de la investigación, su carácter anónimo, un formulario de contacto y la aceptación de ser incluidos en el estudio. En una segunda fase, se contactó con las personas que habían manifestado su voluntad de participación en el consentimiento informado garantizando la confidencialidad y el anonimato que respetaba los procedimientos éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2001). La tercera fase consistió en el envío de los cuestionarios que debían rellenar en formato online (Google Drive), sin incluir datos personales. Las respuestas fueron grabadas en una base de almacenamiento de datos digital para posteriormente ser exportadas con el único fin de investigación científica. Por último, de los datos totales se seleccionó el segmento de respuestas correspondiente a los estudiantes universitarios que se utilizó para caracterizarlos. Este proceso fue realizado al haber transcurrido veinte días de confinamiento, con la finalidad de asegurar el efecto de dicha medida.

### *Instrumentos*

Para medir el status socioeducativo y los datos demográficos se utilizó el Cuestionario de datos demográficos y socioeducativos ad hoc, de elaboración propia. Las preguntas de este cuestionario versaban sobre el tipo de estructura familiar, número de hermanos, tipo de hogar, nivel educativo, profesión y situación laboral de los entrevistados y sus progenitores, tiempo dedicado a tareas del hogar, tareas escolares, ejercicio o consumo de TV e Internet, etc. Consta de 40 ítems y fue evaluado mediante panel de expertos alcanzando un nivel de acuerdo casi perfecto ( $k > 0,81$ ) siguiendo las indicaciones de Cohen (2013).

Para medir el nivel de ansiedad se utilizó el Inventario de ansiedad de Beck (BAI) en su adaptación española realizada por Sanz, García-Vera y otros (2005). Está diseñado para una recolección de información en formato autoinforme que permite medir el grado de ansiedad y los aspectos o síntomas menos relacionados con depresión. En concreto, mide la ansiedad derivada de trastornos de angustia, pánico y ansiedad generalizada siguiendo lo establecido por los criterios descritos en el DSM-III-R. Este cuestionario consta de 21 ítems cuyas respuestas bareman de 0 a 3, siendo 0 en absoluto y 3, severamente. El índice de fiabilidad de la escala en nuestra muestra fue muy óptimo, con un coeficiente de ,92 en el alfa de Cronbach.

Para medir el nivel de empatía se utilizó la Escala de empatía cognitiva EQ Empaty Quotient en su adaptación a la versión española (Redondo y Herrero-Fernández 2018). El cociente de empatía informa sobre la facilidad y disposición del individuo a captar y comprender los sentimientos de otras personas y como estos se ven afectados por los sentimientos de los demás. En este caso, el estudio se centró en la empatía de tipo cognitivo por lo que se utilizó únicamente esta sub-escala. Constó de 7 ítems, valorados ente 0 y 3, siendo 0 en absoluto y 3, severamente. El valor del alfa de Cronbach para esta subescala fue de 0,81.

### *Análisis*

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el software estadístico IBM SPSS Statistics para Windows. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas informadas de carácter socio-personal para caracterizar la muestra. Seguidamente, se exploraron las diferencias entre los niveles de empatía y ansiedad mediante el análisis de la varianza (ANOVA). Además, para establecer la relación entre los factores socioeducativos y los factores psicológicos de ansiedad y empatía cognitiva se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson, teniéndose en cuenta para el presente estudio solo aquellas relaciones que resultaran significativas ( $p < 0,05$ ). Finalmente, teniendo en cuenta estas variables se diseñó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) (modelo 1) que no resultó totalmente óptimo, por lo que se eliminaron del modelo aquellas variables que no resultaron significativas, y se testó un segundo modelo (modelo 2) que cumplía con todos los criterios de los indicadores de bondad de ajuste.

La elección de la técnica SEM viene dada por la posibilidad de emplear en un mismo modelo varias variables independientes y dependientes, considerándose una ventaja por encima del análisis tradicional mediante regresiones lineales, además de la mayor fiabilidad de sus indicadores de bondad de ajuste (Byrne, 2010). Por otra parte, siguiendo a esta misma autora (Byrne, 2010, p. 5), otra de las ventajas fundamentales de este tipo de análisis es que permite incluir en un mismo modelo distintos tipos de variables exógenas

o independientes (dicotómicas, nominales, ordinales, continuas, etc.), lo cual nos permitía construir un modelo que tuviese en cuenta las variables empleadas en nuestro cuestionario. No obstante, dado el tamaño de la muestra, el modelo solo soportó variables observadas y no latentes. La muestra fue suficiente para el modelo, dado que, siguiendo a Catena y otros (2003), una muestra adecuada sería de 8 casos por el total de variables observadas, si bien, Hair y otros (2014) señalan que 15 casos por indicador o variable observada da como resultado una muestra apropiada que incluso permite minimizar problemas de normalidad multivariable. Dado que nuestro modelo 1 tenía 11 variables observadas, la muestra debía ser de mínimo  $n = 88$  para ser adecuada, si bien nuestro segundo modelo, al reducirse a 7 variables observadas, cumplía el criterio de Hair y otros (2014) de 15 casos por variable (mínimo de 105 casos), superándose con el tamaño de  $n = 124$ . Prueba de ello fue el cumplimiento de todos los criterios de bondad de ajuste del modelo 2.

## **4. Resultados**

Los resultados del análisis descriptivo de carácter socio-personal muestran que un 46,8% vivía con los dos progenitores. El 35,5% afirmaba convivir con una persona considerada “de riesgo” (personas mayores, personal sanitario o de seguridad, etc.) y un 22,7% remarcaba que esa persona de riesgo precisaba de asistencia. El nivel de estudios predominante en los progenitores son los secundarios, tanto en el caso del padre (51,3%) como en el caso de la madre (39,5%). En cuanto a la situación laboral durante el confinamiento, el 23,5% de las madres mantenían el trabajo presencial, mientras que el 21,8% estaba en una situación de Expediente de Regulación Temporal de Empleo (ERTE) y el 16,8% teletrabajaba. En el caso de los padres, esos porcentajes eran del 25,9%, 27,7% y 9,8% respectivamente. En cuanto a las actividades durante el confinamiento, el 42,7% afirmaba dedicar de 4 a 6 horas a las tareas universitarias y un 37,1% realizaba actividad física cada día, si bien un tercio de los encuestados decía que su consumo de TV se había visto incrementado de forma moderada o severa, y un 75,8% en el caso del consumo de Internet.

En cuanto a los niveles de ansiedad de los entrevistados se situaban en 18,1 (DE 11,4) sobre 45,0 y los de empatía en 13,5 (DE 4,2) sobre 21,0. Teniendo en cuenta solo las variables socio-personales que en el estudio preliminar resultaron significativas, los resultados del test ANOVA se detalla en el cuadro 1. En él, podemos apreciar que los niveles de ansiedad varían significativamente si atendemos al sexo (19,2 en mujeres respecto al 10,0 en hombres); las personas con las que se convive en el hogar, siendo mucho más alta (22,4) cuando se convive con personas mayores; la educación de la madre (más elevada en personas con una progenitora con menor nivel de estudios) y por el incremento del consumo de TV e Internet (23,4 y 19,9 respectivamente cuando dicho consumo ha aumentado severamente). Los niveles de empatía se ven incrementados cuando la madre no trabaja (14,8), teletrabaja (18,0), la han despedido (19,5) o es ama de casa (14,5), es decir, cuando su vinculación con su puesto de trabajo físico es menor, y cuando el padre no trabaja (15,0). Paradójicamente, el estudiantado que afirman ayudar a familiares fuera de su domicilio presenta niveles menores de empatía (12,3 frente a 14,3).

Cuadro 1. Niveles de ansiedad y empatía por variables socio-personales. Media, desviación estándar y nivel de significatividad estadística

VARIABLES	INDICADORES	ANSIEDAD	EMPATÍA
Sexo	Mujer	19,6 (11,1)**	13,8 (3,9)
	Hombre	10,0 (9,4)	11,8 (5,4)
Hogar	Vive solo	6,0 (8,5)	12,5 (7,8)
	Vive con otros adultos (padres, pareja, amigos)	17,3 (11,1)	13,9 (4,2)
	Vive con alguna persona mayor	22,4 (11,5)*	12,3 (4,0)
EdMadre	Sin estudios	26,8 (9,6)	15,0 (2,4)
	Primaria /EGB	16,7 (11,6)	13,6 (4,1)
	Estudios secundarios	21,0 (10,6)*	13,5 (4,6)
	Estudios universitarios	14,5 (11,7)	13,2 (4,1)
OcMadre	Trabaja	17,1 (11,5)	12,9 (4,1)
	No trabaja	20,3 (10,9)	14,8 (4,1)*
OcPadre	Trabaja	17,8 (11,5)	13,1 (4,2)
	No Trabaja	19,6 (11,0)	15,0 (4,1)*
SLabMadre	Acude al puesto de trabajo	16,0 (12,0)	12,5 (4,0)
	ERTE	18,5 (11,5)	12,6 (4,3)
	Teletrabaja (online)	15,6 (11,2)	13,0 (3,5)
	Teletrabaja (otros)	22,0 (12,2)	18,0 (2,6)
	Despedida	13,0 (7,1)	19,5 (2,1)*
	Ama de casa	20,8 (11,0)	14,5 (4,3)
AyudaFH	No	17,6 (11,2)	14,3 (4,2)*
	Sí	19,0 (11,7)	12,3 (3,9)
TV	No	15,0 (11,6)	13,0 (4,1)
	Levemente	18,8 (10,8)	13,5 (4,4)
	Moderadamente	18,6 (11,5)	13,9 (4,1)
	Severamente	23,4 (11,6)*	13,8 (4,1)
Internet	No	8,0 (7,5)	15,3 (2,5)
	Levemente	15,1 (10,9)	12,7 (4,7)
	Moderadamente	18,9 (11,8)	13,6 (4,1)
	Severamente	19,9 (10,8)*	13,7 (4,1)

Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

Antes de testar el modelo estructural se procedió a evaluar la correlación entre las variables que se iban a emplear en el modelo y que habían resultado significativas en el test ANOVA. Como se puede apreciar en el cuadro 2, las relaciones que habían resultado significativas en el test anterior también emergen en el análisis de correlaciones. En relación a la ansiedad, la variable sexo presenta la mayor significatividad ( $r = -0,306^{***}$ ), es decir, las mujeres presentan niveles de ansiedad superiores a los varones. También correlaciona significativamente con el tipo de hogar ( $r = 0,220^*$ ), con el nivel educativo de la madre ( $r = 0,207^*$ ) y con el consumo de internet y de TV ( $r = 0,190^*$ ,  $r = 0,187^*$ ). En el caso de la empatía es la situación laboral de la madre ( $r = 0,241^{**}$ ), es decir, los hijos de aquellas que pasan más tiempo en casa poseen mayor empatía. Del mismo modo presentan una relación significativa con la ayuda fuera del hogar ( $r = -0,229^*$ ) y con la ocupación del padre ( $r = 0,183^*$ ). Existe también una correlación significativa entre los niveles de ansiedad y empatía ( $r = 0,286^{***}$ ). Además, surgen otras relaciones interesantes para el diseño posterior del modelo SEM, como las relaciones entre sexo y nivel educativo de la madre ( $r = -0,180^*$ ), sexo y consumo de Internet ( $r = -0,211^*$ ), nivel educativo de la madre y ocupación de la madre ( $r = 0,209^*$ ), nivel educativo de la madre y ayuda fuera del hogar ( $r = -0,229^*$ ) y ocupación de la madre y situación laboral de la madre ( $r = 0,661^{***}$ ).

Cuadro 2. Coeficientes de correlación de Pearson y niveles de significatividad entre variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sexo										
2. Hogar	-0,04									
3. EdM	-0,18*	0,17								
4. OcM	-0,05	0,05	0,21*							
5. OcP	0,07	-0,13	0,14	0,21*						
6. SLabM	-0,03	-0,04	0,10	0,66***	0,19*					
7. AyuFH	-0,06	0,10	-0,23*	-0,16	-0,15	0,01				
8. TV	-0,07	-0,09	0,10	-0,08	0,00	0,02	-0,01			
9. Internet	-0,22*	-0,12	-0,03	-0,01	-0,08	0,10	0,11	0,29***		
10. Ansied	-0,31***	,22*	0,21*	0,13	0,07	0,16	0,06	0,10*	0,19*	
11. Empat	-0,17	-0,14	0,06	0,20*	0,183*	0,24**	-0,23*	0,08	0,05	0,29***

Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01, \*\*\* p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se procedió a testar el modelo hipotético (figura 1) derivado de la exploración de los datos previos. Este modelo 1 explica el 13,9% de la varianza en empatía y el 17,8% de la varianza en los niveles de ansiedad. Sin embargo, no todas las relaciones resultaron óptimas, los pesos que resultaron significativos fueron la influencia del sexo ( $\beta = -0,191^{***}$ ), el tipo de hogar ( $\beta = 0,316^{***}$ ) y el incremento en el consumo de TV ( $\beta = 0,142^*$ ) en la ansiedad; y de la ayuda fuera del hogar ( $\beta = -0,264^{***}$ ) y la situación laboral de la madre ( $\beta = 0,242^{***}$ ) en la empatía (cuadro 3).

Debido a ello se procedió a testar un segundo modelo prescindiendo de las variables exógenas cuyo peso en las variables endógenas no había resultado significativo en el modelo 1. El modelo 2 explicaba el 7,9% de la varianza en la empatía y el 16,2% en ansiedad. En él, la ansiedad se ve influida por el sexo ( $\beta = -0,191^{**}$ ), constatándose que el hecho de ser mujer está relacionado con mayores niveles de ansiedad, el tipo de hogar ( $\beta = 0,312^{***}$ ), por lo que convivir con personas mayores (personas de riesgo) incrementa notablemente los niveles de ansiedad, y el incremento del consumo de TV ( $\beta = 0,164^*$ ). La empatía, en cambio, se ve incrementada cuando la situación laboral de la madre se desvincula de ir al lugar físico de trabajo ( $\beta = 0,175^*$ ) y cuando no se tiene que ir fuera del hogar a ayudar a alguna persona de riesgo ( $\beta = -0,221^{**}$ ) (cuadro 4). Este segundo modelo presenta unos indicadores de bondad de ajuste más óptimos que el modelo 1, tal y como puede apreciarse en el cuadro 5.

Cuadro 3. Modelo estructural 1 de variables socio-personales que influyen en los niveles de empatía y ansiedad de los estudiantes durante el período del confinamiento. Coeficientes estandarizados y no estandarizados

		COEF. NO ESTANDARIZADOS	S.E.	C.R.	COEF. ESTANDARIZADOS
Ansiedad <--	Sexo	-5,894	1,679	-3,510	-0,191***
Ansiedad <--	Hogar	8,141	1,836	4,433	0,316***
Ansiedad <--	EdMadre	0,568	0,655	0,867	0,065
Ansiedad <--	TV	1,561	0,851	1,834	0,142*
Ansiedad <--	Internet	0,866	0,987	0,877	0,063
Empatía <--	OcMadre	-0,319	1,056	-,302	-0,036
Empatía <--	OcPadre	1,105	0,739	1,495	0,097
Empatía <--	AyudaFH	-2,162	0,541	-3,996	-0,264***
Empatía <--	SLabMadre	0,530	0,235	2,260	0,272*

Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01, \*\*\* p < 0,001. <-- Efecto de la variable exógena sobre la variable endógena en el modelo SEM.

Fuente: Elaboración propia.



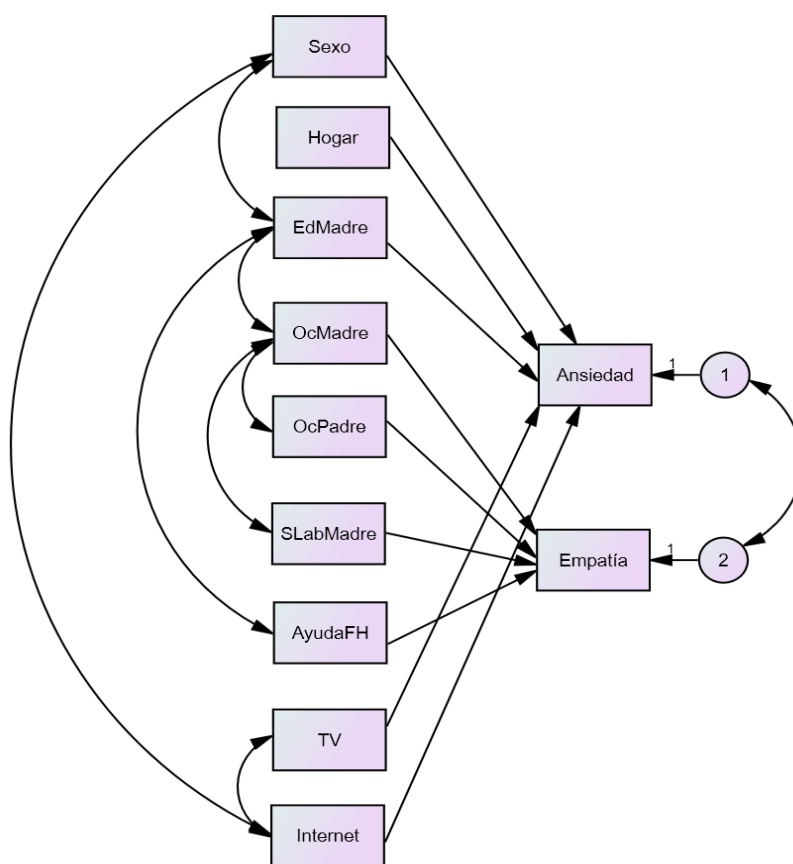


Figura 1. Representación gráfica del modelo 1  
Fuente: Elaboración propia.

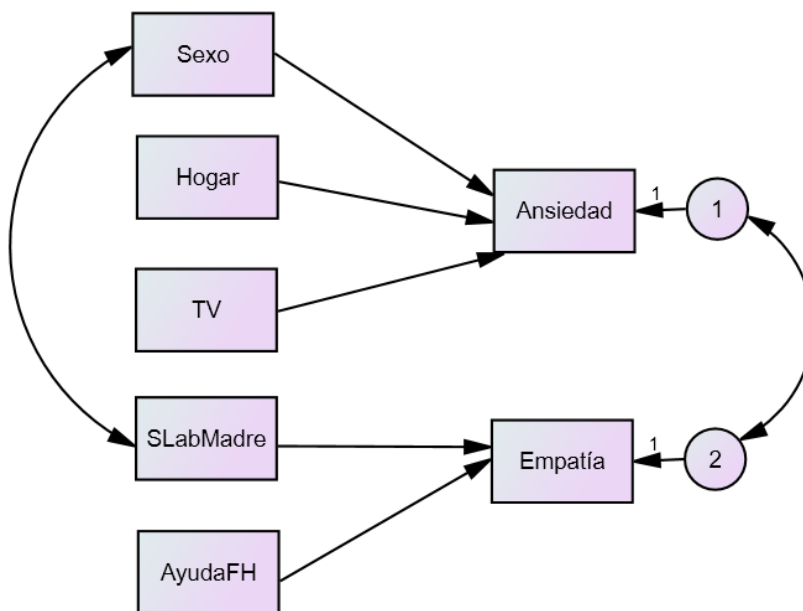


Figura 2. Representación gráfica del modelo 2  
Fuente: Elaboración propia.

Cuatro 4. Modelo estructural 2 de variables socio-personales que influyen en los niveles de empatía y ansiedad de los estudiantes durante el período del confinamiento. Coeficientes estandarizados y no estandarizados

		COEF. NO ESTAND.	S.E.	C.R.	COEF. ESTAND.
Ansiedad	<-- Sexo	-6,204	2,004	-3,095	-0,193**
Ansiedad	<-- Hogar	8,078	1,994	4,051	0,312***
Ansiedad	<-- TV	1,905	0,904	2,108	0,164*
Empatía	<-- AyudaFH	-1,739	0,602	-2,890	-0,221**
Empatía	<-- SLabMadre	0,330	0,157	2,096	0,175*

Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01, \*\*\* p <0,001. <-- Efecto de la variable exógena sobre la variable endógena en el modelo SEM.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Comparativa de indicadores de bondad de ajuste entre el modelo 1 y 2

INDICADOR	MODELO 1	MODELO 2
GFI	0,98	0,99
CFI	0,92	0,99
TLI	0,89	0,99
RMSEA	0,08	0,01
Chi2/GL	1,72	1,01

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión

De inicio debemos atender a una serie de limitaciones a considerar en el presente estudio. Por un lado, hubiese sido constructivo poder haber contado con la participación de una muestra más diversificada de estudiantes universitarios (con mayor equilibrio entre sexos, de distintas áreas, o matriculados en grados online o semipresenciales, entre otros). Como se ha especificado en el apartado de “Participantes” el tipo de muestreo por conveniencia, derivado de la situación y la consecuente limitación de acceso a un mayor número de estudiantes, ha provocado que nuestra muestra pueda considerarse algo sesgada, debido a la sobrerrepresentación de estudiantes del área de Educación y de mujeres. Esta limitación ha podido provocar las diferencias significativas a favor del segmento de las estudiantes. Unido a ello, el tamaño muestral, aunque suficiente para la realización de un análisis SEM, insta a tomar con cautela los resultados a la hora de inferirlos. Sin embargo, aunque estas condiciones han podido influir en un porcentaje de la varianza explicada relativamente bajo, tanto el carácter óptimo de los indicadores de bondad de ajuste del modelo, como el alineamiento de los resultados con estudios previos (por ejemplo, el incremento de los niveles de ansiedad en estas situaciones asociados en mayor medida a las mujeres), nos lleva a considerar su aceptabilidad. Otra limitación con la cuenta la presente investigación es la ausencia de una medición previa al confinamiento. Para controlar esta situación se decidió retrasar las pruebas hasta el veinteavo día de confinamiento para asegurar el efecto de dicha medida.

Como futuras líneas de investigación con estudiantes universitarios sería muy relevante replicar el estudio en situaciones distintas a las del contexto de confinamiento, y tener en cuenta una muestra con un mayor equilibrio en cuanto a hombres y mujeres. Por otro lado, sería interesante estudiar el papel de la variable infodemic (World Health Organization, 2020), es decir, la infoxicación que aumenta la incertidumbre y el miedo sobre el Covid-19. Igualmente, consideramos necesario implementar prácticas de éxito en

materia de tratamiento de información como parte de las competencias de alfabetización mediática, y método científico, propias de los grados universitarios. En pandemias previas, se ha estudiado la transcendencia de esta variable en la población joven (Everts, 2013; Roy et al., 2020; Taylor et al., 2008). Es necesario determinar el papel que pueden jugar las universidades en la mejor adquisición de competencias de alfabetización mediática y tratamiento de información de tipo seudocientífico. Es por ello determinante, desarrollar programas de intervención en innovación docente que permitan tanto evaluar cómo mejorar el nivel de competencia

Las pandemias no sólo refieren a síntomas fisiológicos sino también a psicosociales (World Health Organization, 2020) enmarcando la salud desde el modelo biopsicosocial propuesto por la Organización Mundial de la Salud. La pandemia por Covid-19 ha afectado de manera considerable a los estudiantes universitarios, quienes además de continuar con su formación han tenido que sobrellevar su malestar psicológico, la incertidumbre laboral y económica, así como la ayuda al cuidado de familiares enfermos.

Los resultados del presente estudio evidencian que el sexo del entrevistado, el tipo de hogar (personas con las que convive) y el aumento en el consumo de TV influyen en los niveles de ansiedad en esta situación de confinamiento. Estos resultados concuerdan con estudios previos sobre la pandemia por covid-19, quienes señalan como la población joven femenina es uno de los grupos más afectados (Ahmed et al., 2020; Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Wang y Tang, 2020). Por otro lado, el tipo o estructura familiar también presenta un aumento de la ansiedad en los universitarios, mostrando menor nivel de ansiedad cuando se convive en un hogar estructurado y sobre todo cuando está formado por un número mayor de miembros. La familia favorece una buena salud y calidad de vida, pero en algunos casos también genera conflictos que pueden desembocar en problemas de salud mental (Vargas Murga, 2014). Hay que tener en cuenta que estar sometido a situaciones emergentes o a la presencia de familiares enfermos o incapacitados añade elementos estresantes en las relaciones familiares (López-Jiménez et al., 2011). Las investigaciones anteriores no son concluyentes, por ejemplo, Soriano-Fuentes, De la Torre-Rodríguez y Soriano-Fuentes (2003) no encontraron relación significativa entre el tipo de familia y la presencia de ansiedad, depresión, etc. En cambio, Montalbán Sánchez (1998) halló que el tamaño de la familia se relacionaba con la presencia de ansiedad, pero no así con el tipo de familia. Por otro lado, Pérez Milena (2007) realizó su estudio en alumnos de secundaria y concluyó que la estructura familiar no influía en la aparición de trastornos mentales y matizaba que factores demográficos y los recursos disponibles presentaban mayor relación. Por lo tanto, el funcionamiento familiar más que el tipo de familia tendría alguna relación con los niveles de ansiedad en los componentes de la misma. Igualmente, los medios de comunicación parecen jugar un factor determinante reforzando la sintomatología ansiosa, de tal forma que a mayor consumo mayor ansiedad. Estos resultados son coherentes con estudios con otras poblaciones tanto durante la pandemia por Covid-19 (Gao et al., 2020; Moghanibashi-Mansourieh, 2020) como en pandemias previas (Everts, 2013; Taylor et al. 2008). Además, en ambientes normotípicos se debe tener presente que la edad es un factor de riesgo en el uso excesivo de los *mass media* (Andreassen et al., 2012; García-Domingo, Aranda y Fuertes, 2017), teniendo una elevada correlación con la ansiedad (Cerniglia et al., 2017; Mamun y Griffiths, 2019).

Los resultados relativos a la empatía ponen de manifiesto que no prestar ayuda fuera del hogar a personas dependientes, y la mayor presencia de horas de la madre en el hogar elevan los niveles de empatía. Hay que destacar que, la convivencia con personas enfermas

en el hogar, ha supuesto para muchos estudiantes la adquisición del rol de cuidador, cuya actividad principal se fundamenta en atender a las necesidades de la persona dependiente (Dwyer et al., 1994). Esta situación ha derivado en un notable crecimiento de la ansiedad a la vez que ha disminuido su empatía cognitiva. A priori, estos datos son opuestos a los referenciados por autores como Kim y Zakour (2017) o Zakour y Gillespie (2012) quienes defienden que en crisis humanitarias o catástrofes naturales el ser humano es eminentemente social y genera redes sociales de apoyo. Si bien, se debe atender a la particularidad de esta crisis. Es posible, que la adquisición del rol de cuidador, unido, a sus obligaciones como estudiantes y, al estado de confinamiento, haya repercutido en el estado emocional de los estudiantes universitarios, de tal forma que presentan menor empatía cognitiva y mayor ansiedad (Kilmer y Gil Rivas, 2010). Por otra parte, la empatía se incrementa cuando la actividad de la madre se desvincula del lugar físico de trabajo, permaneciendo mayor tiempo en el hogar. Es decir, se evidencia como la presencia ininterrumpida ha podido contribuir a una mejor comunicación, favoreciendo la escucha activa entre hijos (adultos jóvenes) y madres durante el confinamiento. Es decir, se ha producido un escenario para el cambio tras la gestión de esta crisis (Familia igualdad y bienestar social, 2020). Y es que el apoyo social percibido entre miembros de una entidad familiar se relaciona con mayor empatía (Siedlecki et al., 2014).

## **6. Conclusiones y prospectiva de la investigación**

La presente investigación ha puesto de relieve cómo en una situación de emergencia, como la vivida, los universitarios se han visto afectados en sus niveles de ansiedad y empatía cognitiva, sobre todo en función del sexo, el entorno familiar, el trabajo de la progenitora y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El sexo femenino se ha mostrado más vulnerable a la hora de afrontar esta nueva realidad por lo que ha presentado mayores niveles de ansiedad. La familia, pero sobre todo la figura materna ha sido un punto de anclaje para llevar lo mejor posible este modo de vida, en la que los jóvenes se han visto privados de las relaciones sociales presenciales con sus iguales

En cuanto futuras implementaciones de esta investigación, el tamaño muestral, aunque suficiente para la aplicación del modelo SEM, debería ampliarse en futuros estudios para lograr una mayor representatividad. La muestra, aunque ciertamente sesgada, dada las limitaciones de acceso a los participantes, con sobrerrepresentación de estudiantes de la región de Aragón, del área de Educación y mujeres, ha dado lugar a resultados lineados con la literatura previa, si bien se precisará en un futuro de una mayor diversificación. Las diferencias de los efectos teniendo en cuenta la variable “sexo”, tanto en nuestra muestra como en estudios previos, exigen, por una parte, y como se ha especificado en las limitaciones, muestras equilibradas en relación a esta variable, y, una mayor profundización en la exploración de la causalidad de la mayor afección de los niveles de ansiedad en las mujeres. En coherencia, se ha planteado una nueva investigación que pretende estudiar las consecuencias psicosociales y laborales de esta pandemia profundizando en estas diferencias entre hombres y mujeres con una muestra representativa de toda la nación.

## Referencias

- Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L. y Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, art 4. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S. y Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado: Un manual para investigadores*. Biblioteca Nueva.
- Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M. y Adriani, W. (2017). Internet addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 76, 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.024>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Dwyer, J. W., Lee, G. R. y Jankowski, T. B. (1994). Reciprocity, elder satisfaction, and caregiver stress and burden: The exchange of aid in the family caregiving relationship. *Journal of Marriage and the Family*, 56(1), 35-39. <https://doi.org/10.2307/352699>
- Everts, J. (2013). Announcing swine flu and the interpretation of pandemic anxiety. *Antipode*, 45(4), 809-825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.01021.x>
- Familia igualdad y bienestar social. (2020). *Guía para la convivencia familiar durante la crisis del COVID19*. Ayuntamiento de Madrid.
- Fernandez, A. A. y Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, Y., Fu, H. y Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15(4), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- García-Domingo, M., Aranda, M. y Fuentes, V. M. (2017). Facebook use in university students: Exposure and reinforcement search. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 249-254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.071>
- Glassman, M. (2000). Mutual aid theory and human development: Sociability as primary. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(4), 391-412. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.0013>
- Hair Jr., J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Pearson.
- Haut, K. M., Dodell-Feder, D., Guty, E., Nahum, M. y Hooker, C. I. (2019). Change in objective measure of empathic accuracy following social cognitive training. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00894>
- Hiremath, P., Suhas Kowshik, C. S., Manjunath, M. y Shettar, M. (2020). COVID 19: Impact of lock-down on mental health and tips to overcome. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102088. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102088>
- Howard, A., Agllias, K., Bevis, M. y Blakemore, T. (2018). How social isolation affects disaster preparedness and response in Australia: Implications for social work. *Australian Social Work*, 71(4), 392-404. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1487461>

- Kilmer R. P. y Gil-Rivas V. (2010). Responding to the needs of children and families after a disaster: linkages between unmet needs and caregiver functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 135-142. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01016.x>
- Kim, H. y Zakour, M. (2017). Disaster preparedness among older adults: Social support, community participation, and demographic characteristics. *Journal of Social Service Research*, 43(4), 498-509. <https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1321081>
- Lau, J. T., Yu, X., Zhang, J., Mark, W. W., Choi, K. C., Lui, W. W. y Chan, E. Y. (2010). Psychological distress among adolescents in Chengdu, Sichuan at 1 month after the 2008 Sichuan earthquake. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 87(3), 504-523. <https://doi.org/10.1007/s11524-010-9447-3>
- Lock, M. y Gordon, D. (2012). *Biomedicine examined*. Springer Science.
- López-Jiménez, M.T., Barrera, M. I., Cortés, J. F. y Metzi, M. J. (2011). Funcionamiento familiar, creencias e inteligencia emocional en pacientes con trastorno obsesivo compulsivo y sus familiares. *Salud Mental*, 34, 111-120.
- Mamun, M. A. y Griffiths, M. D. (2019). The association between facebook addiction and depression: A pilot survey study among Bangladeshi students. *Psychiatry Research*, 271, 628-633. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.039>
- Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102076. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102076>
- Montalbán Sánchez J. (1998). Relación entre ansiedad y dinámica familiar. *Atención Primaria*, 21, 29-34.
- Mustafa, N. M. y Selim, L. A. (2020). Characterization of COVID-19 pandemic in pediatric age group: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Virology*, 128(3), 104395. <https://doi.org/10.1016/j.jcv.2020.104395>
- Navarro-Abal, Y., López-López, M. J., Climent-Rodríguez, J. A. y Gómez-Salgado, J. (2019). Burden, empathy, and resilience in dependent people caregivers. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 268-271. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.009>
- Pérez Milena A. (2007). Estructura y funcionalidad de la familia en la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención Primaria*, 39(2), 61-67. <https://doi.org/10.1157/13098670>
- Redondo, I. y Herrero-Fernández, D. (2018). Adaptación del empathy quotient (EQ) en una muestra española. *Terapia psicológica*, 36(2), 81-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082018000200081>
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K. y Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety yamp; perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51(10), 20-83. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>
- Sanz, J., García-Vera, M. P., Espinosa, R., Fortún, M. y Vázquez, C. (2005). Adaptación española del inventario para la depresión de Beck-II (BDI-II): 3. Propiedades psicométricas en pacientes con trastornos psicológicos. *Clínica y Salud*, 16, 121-142.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. y Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561-576. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>

- Sina Financial News. (2020). *Guarding the “fight” of the “native family”: Huake alumni helped the Hubei to fight the epidemic, and supplies were sent directly to the front-line departments.* <http://finance.sina.com.cn/wm/2020-02-08/doc-iimxyqvz1336454.shtml>
- Soriano-Fuentes, S., De la Torre-Rodríguez, R. y Soriano-Fuentes, L. (2003). Familia, trastornos mentales y ciclo vital familiar. *Medicina de Familia*, 2, 130- 135.
- Taylor, M. R., Agho, K. E., Stevens, G. J. y Raphael, B. (2008). Factors influencing psychological distress during a disease epidemic: Data from Australia’s first outbreak of equine influenza. *BMC Public Health*, 8(1), 347. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-347>
- Vargas Murga, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista Médica Herediana*, 25(2), 57-59.
- Vázquez-Sánchez, M. A., Aguilar-Trujillo, M. P., Estébanez-Carvajal, F. M., Casals-Vázquez, C., Casals-Sánchez, J. L. y Heras-Pérez, M. C. (2012). Influencia de los pensamientos disfuncionales en la sobrecarga de los cuidadores de personas dependientes. *Enfermería Clínica*, 22(1), 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.07.002>
- Wallace, C. L., Wladkowski, S. P., Gibson, A. y White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: considerations for palliative care providers. *Journal of Pain and Symptom Management*, 4, 12-34. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.04.012>
- Wang, C. J., Ng, C. Y. y Brook, R. H. (2020). Response to COVID-19 in Taiwan: Big data analytics, new technology, and proactive testing. *Journal of the American Medical Association*, 323(14), 1341-1342. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.3151>
- Wang, Z. y Tang, K. (2020). Combating COVID-19: Health equity matters. *Nature Medicine*, 26(4), 458. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0823-6>
- Welton-Mitchell, C., James, L. y Awale, R. (2016). Nepal 2015 earthquake: A rapid assessment of cultural, psychological and social factors with implications for recovery and disaster preparedness. *International Journal of Mass Emergencies y Disasters*, 34(3), 399-418.
- Wind, T. R., Fordham, M. y H. Komproe, I. (2011). Social capital and post-disaster mental health. *Global Health Action*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.3402/gha.v4i0.6351>.
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak.* World Health Organization.
- World Medical Association. (2001). World medical association declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373-374.
- Zakour, M. y Gillespie, D. (2012). *Community disaster vulnerability: Theory, research, and practice.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5737-4>
- Zhou, C., Su, F., Pei, T., Zhang, A., Du, Y., Luo, B., ... Xiao, H. (2020). COVID-19: Challenges to GIS with big data. *Geography and Sustainability*, 1(1), 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.03.005>

## Breve CV de los autores

### Tatiana Íñiguez-Berrozpe

Profesora Ayudante Doctor en el área de Sociología del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Educación). Pertenece al Grupo de Investigación EDUCAVIVA (Grupo de Referencia financiado por el Gobierno de

Aragón). Es editora adjunta de la Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE) y editora consultiva de *Adult Education Quarterly* (AEQ). Su principal área de investigación es la Sociología de la Educación, concretamente en los temas de: Educación de Personas Adultas, Aprendizaje Permanente y Convivencia Escolar, con los que ha participado y coordinado distintos proyectos regionales, nacionales y europeos, y publicado diversos artículos en revistas indexadas en Web of Science y Scopus. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4530-9645>. E-mail: [tatianai@unizar.es](mailto:tatianai@unizar.es)

### **Raquel Lozano-Blasco**

Graduada en Magisterio de Educación Primaria e Educación Infantil, Máster en Estudios en Avanzados en el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías. Premio extraordinario de final grado, premio al mejor expediente de la Universidad de Zaragoza y premio nacional de final de grado. Matriculada en el programa de Doctorado de Educación de Zaragoza, goza de un contrato predoctoral FPU. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0100-1449>. Email: [rlozano@unizar.es](mailto:rlozano@unizar.es)

### **Alberto Quílez-Robres**

Profesor Asociado en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Zaragoza y maestro de Educación Primaria y miembro del Equipo de Orientación en el colegio Sagrado Corazón Moncayo. Es Graduado en Maestro de Educación Primaria, Máster en Neuropsicología y Educación especializado en la rama de investigación por la Universidad Internacional de La Rioja y Doctorando por la Universidad de Zaragoza. Es colaborador del Grupo de Investigación EDUCAVIVA y del proyecto de innovación 12 Mirrors en la Universidad de Zaragoza. Sus investigaciones se centran en el estudio de las variables psicológicas vinculadas al rendimiento académico tratando de manera específica el desarrollo de la Funciones Ejecutivas y Factores de Inteligencia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8473-8114>. Email: [aquilez@unizar.es](mailto:aquilez@unizar.es)

### **Alejandra Cortés Pascual**

Profesora Titular en la Universidad de Zaragoza. España. Vicedecana de Innovación, Investigación y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Ha participado en diferentes proyectos (Gobierno de España) y ha coordinado varios proyectos regionales como investigadora principal. A nivel europeo actualmente participa en un proyecto Erasmus + (E-Tutoring), siendo la coordinadora en España (con casi 300,000 euros de financiación). Ha publicado en revistas de impacto nacionales e internacionales. Es coordinadora del máster en aprendizaje permanente: iniciación a la investigación. También directora de la Cátedra de Innovación Educativa de Juan de Lanuza de la Universidad de Zaragoza. Es investigadora principal de la Cátedra UNESCO de comunicación y valores. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2839-7041>. Email: [alcortes@unizar.es](mailto:alcortes@unizar.es)



## Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19

### Teacher's Perceptions of the Effects of the Digital Divide in Basic Education during the Covid-19

Sofía Montenegro \*

Esther Raya

Fermín Navaridas

Universidad de La Rioja, España

El confinamiento en el hogar como consecuencia del Covid-19 ha dado lugar a un protagonismo especial a las TIC, revelándose como un factor clave para hacer efectivo el derecho a una educación básica de calidad. Este trabajo tiene como objetivo analizar desde la perspectiva del profesorado el impacto de la brecha digital en el logro de los resultados de aprendizaje. El diseño metodológico es de carácter cuantitativo, utilizando la técnica de encuesta a una muestra de 252 docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España). Los resultados indican que el cumplimiento de los objetivos académicos tiene relación directa con el acceso a las tecnologías y éste con el nivel adquisitivo de las familias. Si bien estos factores son importantes, no parecen resultar suficientes para comprender los efectos de la brecha digital en la educación en tiempos de pandemia. Para ello, es necesario considerarlos de forma interrelacionada junto a la acción compleja de otros factores como son las propias características del alumnado (grado de autonomía, motivación), la competencia digital de los agentes educativos implicados (alumnado, profesorado, familias) o las condiciones estructurales y organizativas de la Administración (actuación coordinada de las Consejerías con competencias en materia de Educación y Servicios Sociales).

**Descriptor:** Percepción de los docentes; Brecha digital; TIC; Derecho a la educación; Covid-19.

Confinement at home as a consequence of Covid-19 has given prominence to ICT, revealing itself as a key factor in achieving quality basic education. This work aims to analyze from the teacher's perspective the impact of the digital divide on the achievement of learning outcomes. The methodological design is quantitative, using the survey technique, to a sample of 252 teachers in the field of basic education in the Autonomous Community of La Rioja (Spain). The results indicate that the fulfilment of the academic objectives is directly related to the access to the technologies and this to the purchasing power of the families. While these factors are important, they do not appear to be sufficient to understand the effects of the digital divide on education in times of pandemic. For this, it is necessary to consider them in an interrelated way along with the complex action of other factors such as the characteristics of the students (degree of autonomy motivation), the digital competence of the educational agents involved (students, teachers, families) or the requirements both structural and organizational of the Administration (coordinated action of the Departments with powers in matters of Education and Social Services).

**Keywords:** Teacher's perception; Digital divide; TIC; Right to education; Covid-19.

---

\*Contacto: [sofia.montenegro@unirioja.es](mailto:sofia.montenegro@unirioja.es)

## 1. Introducción

La educación es un derecho fundamental universalmente reconocido tanto en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 como en otros instrumentos internacionales de derechos humanos. En la Convención de Derechos del Niño de 1989 se recoge este derecho, en los artículos 28 y 29. Se subraya que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, capacidad mental y física al máximo de sus posibilidades; inculcar el valor del respeto a los derechos humanos y las oportunidades fundamentales; inculcar el respeto de sus padres, de su propia identidad, de su idioma y cultura; prepararle para asumir una vida responsable en una sociedad libre; e inculcar el respeto por el medio ambiente natural. En estos cinco puntos, la Convención establece las líneas principales sobre las que se forja el derecho. Por su parte, en la Observación General n° 1 del Comité de los Derechos del Niño se explica la trascendencia de este derecho, destacando que la educación “a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados” (párrafo 2). Asimismo, se debe señalar que el derecho no es solo al acceso sino también respecto al contenido. Por su parte, en el artículo 28 se destacan “las obligaciones de los Estados Parte en relación con el establecimiento de los sistemas educativos y con las garantías de acceso a ello” (párrafo 9); y se alude expresamente a que este derecho se pueda ejercer «en condiciones de igualdad de oportunidades». El derecho a la educación también aparece recogido en la Agenda 2030, a través del ODS 4 focalizado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

El Covid-19, como pandemia global, ha impactado en las sociedades del siglo XXI poniendo de manifiesto la fragilidad en todos los ámbitos vitales. Así, en el ámbito educativo, la brecha digital parece más significativa en aquellos sectores de población que suman factores de exclusión o vulnerabilidad, que se añaden a la brecha social y constituyen una barrera de acceso importante a una buena educación en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (UNICEF, 2020).

Las medidas de confinamiento han supuesto el alejamiento del centro educativo y la interrupción de las clases presenciales en los centros educativos, adoptando como respuesta alternativa a esta situación excepcional un modelo de enseñanza *on line* centrado en el potencial pedagógico de las TIC (Hubalovsky, Hubalovska y Musilek, 2019). En esta nueva realidad diferentes organismos internacionales advierten como la desigualdad social que determina la brecha digital, en términos de acceso y uso tecnológico, puede derivar en una brecha de aprendizaje en la comunidad educativa (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Si bien, estas brechas pueden ser afrontadas con diferentes estrategias políticas, no se puede olvidar que “las condiciones de las escuelas y las características socioeconómicas de las comunidades determinan la experiencia de prevención y confinamiento” (Cervantes y Gutiérrez, 2020, p.18).

En este escenario de confinamiento en el hogar, y a pesar de los esfuerzos realizados durante los últimos años en nuestro país para dotar de recursos TIC al alumnado y a los

centros para mejorar la calidad educativa<sup>1</sup>, los resultados aportados por algunos estudios nos generan dudas sobre la capacidad del sistema para garantizar unas enseñanzas mínimas en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Pérez y Rodríguez, 2016; Tirado-Morueta y Agued-Gómez, 2014). Ante este desafío, Santiago, Navaridas y Repáraz (2014) destacan el papel del profesorado como factor clave para hacer efectivo el derecho de todos los alumnos a una educación básica de calidad, ya que las decisiones docentes relacionadas con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran determinadas en gran medida por las propias concepciones del profesorado sobre dichos recursos (por ejemplo, la utilidad percibida, la autoeficacia percibida, la facilidad de uso o la disponibilidad y el acceso percibido).

Así, con todo, durante el periodo de confinamiento provocado por el Covid-19 nos preguntamos, ¿cómo puede estar afectando la brecha digital al logro de los objetivos mínimos de aprendizaje en los alumnos que cursan etapas de educación básica y obligatoria en nuestra Comunidad Autónoma? ¿cuáles son las variables con mayor influencia percibida por el profesorado en el logro de dichos objetivos? ¿Qué soluciones o recursos consideran útiles los profesionales docentes para reducir los efectos de esta desigualdad en el logro de los objetivos mínimos de aprendizaje en sus alumnos? Estas cuestiones constituyen el problema objeto de estudio en nuestro trabajo. Para responder a las mismas, nos proponemos los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer la percepción docente sobre los efectos de la brecha digital en el logro de los resultados de aprendizaje esperados en el alumnado durante su confinamiento en el hogar como consecuencia del Covid-19.
- Identificar las posibles diferencias existentes en el logro de los objetivos mínimos de aprendizaje durante el confinamiento, principalmente como consecuencia de la influencia de variables del contexto socioeducativo donde se manifiesta la brecha digital (nivel socioeconómico, tipo de centro y grado de adecuación o acceso tecnológico).
- Analizar las soluciones o recursos utilizados por el profesorado y las familias para garantizar el aprendizaje del alumnado durante el periodo de confinamiento en el hogar.

## **2. Desigualdad educativa y brecha digital**

Corresponde a los gobiernos, en cuanto titulares de obligaciones, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, como es la educación. Sin embargo, este derecho presenta indicadores que reflejan la vulneración del mismo en diferentes grupos sociales. El informe elaborado por Save the Children señala que en España "uno de cada tres estudiantes de 15 años (35%) ha repetido al menos un curso una vez y que la actual tasa de abandono escolar y fracaso escolar sitúan a España muy lejos de los objetivos de la Estrategia Europea 2020 y de la media europea en ambos aspectos. La tasa de abandono escolar temprano (23,5%) casi duplica a la media europea que es del 12%" (Sastre, Assiego

---

<sup>1</sup> Resolución de 3 de agosto de 2009, de la Secretaría General Técnica, se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2009, de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0. (<https://bit.ly/3cwLQAA>)

y Ubrich, 2015, p.13). Existe evidencia empírica suficiente que demuestra que las escuelas mejor posicionadas pertenecen a entornos socioeconómicos más altos (Choi et al., 2017; Crespo, Díaz y Pérez, 2013). Asimismo, se constata que las disfunciones más importantes del sistema educativo español son los altos niveles de abandono escolar, el elevado peso del origen socioeconómico en los resultados académicos y el alto nivel de segregación de origen social (Asuar, 2020). Las desigualdades por motivos socioeconómicos se manifiestan antes de que el alumnado haya cumplido diez años (Choi, 2018). En las sociedades tecnológicamente avanzadas la brecha digital surge como una de las manifestaciones de la desigualdad social “que en su versión actual se asienta sobre un nuevo factor, pero que en esencia se trata del problema de la exclusión y la desigualdad social” (Raya, 2002, p. 1).

La brecha digital se refiere, con relativa frecuencia, a la “fuerte desigualdad que surge en las sociedades por la diferencia entre los que acceden a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e incorporan su uso en la vida cotidiana y aquellos que no pueden o saben acceder” (Ballester, 2003, p.1). Tiene su origen en el impacto de las tecnologías en los entornos sociales contemporáneos (Agustín y Clavero, 2010, p.144). Las primeras definiciones del concepto datan de finales del siglo XX, cuando la Agencia Nacional de Telecomunicaciones e Información de Estados Unidos utiliza la expresión *digital divide* en un informe titulado *Falling through the net I*, donde se pone de manifiesto el riesgo de quedarse fuera de la tecnología. Desde entonces, se han ido desarrollando diferentes estudios para analizar la sociedad de información, como los publicados anualmente por Fundación Telefónica; estudiar el impacto que implica la línea divisoria entre tener acceso o quedarse fuera (Cabrera et al., 2005; Castells, 2002); sobre indicadores de brecha digital (Agustín y Clavero, 2010; Castaño, Martín y Martínez, 2011; Raya y Merino, 2004), y el impacto de la brecha digital en diferentes ámbitos, como el educativo (Rodríguez, 2008).

La brecha digital suele manifestarse por las diferencias en el acceso a las tecnologías y en cuanto al conocimiento y el uso de dichos recursos (Van Dijk, 2006; Wilson, 2006). Algunos autores (Fuchs y Horak, 2008; Van Dijk y Hacker, 2003) distinguen diferentes tipos de barreras de acceso como consecuencia de factores relacionados con la falta de dispositivos y conexiones de red, la falta de habilidades digitales y la falta de oportunidades de uso significativas. En este sentido, resultan interesantes los resultados aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), donde se pone de relieve que el 66% de niños comprendidos entre los 10 y los 15 años cuentan con un teléfono móvil propio. Del mismo modo, otros estudios (Varela, 2015) apuntan que el 25% de los hogares españoles están excluidos del universo digital; situando a España por debajo de la media europea en hogares con acceso a Internet. Esta brecha digital se acentúa al considerar otros factores, como edad, nivel de renta o género (Acosta-Valázquez y Pedraza-Amador, 2020; Castaño, Martín y Martínez, 2011; Peral-Peral, Arenas-Gaitán y Villarejo-Ramos; 2015).

En el ámbito educativo muchos autores subrayan la dimensión polifacética de la brecha digital a la hora de explicar su influencia en la calidad del aprendizaje como fenómeno de desigualdad social (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018; Van Dijk, 2020). Con el fin de comprender mejor sus efectos, estudios recientes incluyen en sus diseños metodológicos variables socioeconómicas (Fuchs y Horak, 2008; Lucey et al., 2006),

---

<sup>2</sup> Puede consultarse en <https://bit.ly/2yXkFAd>

variables del contexto de enseñanza (Padilha, 2011; Ramírez-García, Salcines-Talledo y González-Fernández, 2020), o variables relacionadas con la alfabetización digital, la propia competencia o la falta de experiencia digital primaria (Macià y Garreta, 2018; Sánchez-Garrote y Cortada-Pujol, 2015).

En este marco general de intervención educativa, la escuela debe ser considerada como una institución esencial para la ruptura de la brecha digital, constituyendo “la puerta de entrada al mundo de las tecnologías” (Rodríguez, 2008, p. 1). Sin embargo, como constata el mismo autor, la brecha digital, “en el contexto nacional y local, es una prolongación de las desigualdades preexistentes. Prueba de ello, es que a medida que se reduce el ingreso de los hogares, disminuye el tamaño de la empresa y aumenta la distancia de los grandes centros urbanos, se tiene un acceso más incompleto a las TIC” (p. 1).

En sintonía con el marco teórico desarrollado, y en estrecha relación con las cuestiones planteadas sobre el problema objeto de estudio, describimos a continuación el diseño metodológico adoptado para responder a los objetivos de investigación formulados en la introducción.

### **3. Método**

#### *Enfoque metodológico*

En el estudio se ha adoptado un enfoque metodológico preferentemente cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y descriptivo, utilizando la encuesta como procedimiento para recoger y analizar información de modo rápido y eficaz (López-Roldán y Fachelli, 2015). La encuesta se realizó en base a un cuestionario de elaboración propia, donde se combinan preguntas cerradas junto con dos cuestiones de respuesta abierta que tienen por objeto recoger valoraciones descriptivas e interpretativas del profesorado investigado.

#### *Instrumento y variables*

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario diseñado *ad hoc* a partir del marco teórico de partida y mediante la aplicación *Google Forms*, sometido posteriormente a un juicio de expertos como procedimiento previo de validación de contenido. Dicho instrumento se estructura en torno a 5 variables clave: 1) Nivel de logro de los objetivos de aprendizaje durante el periodo de confinamiento; 2) Nivel socioeconómico medio del alumnado; 3) Grado de adecuación de los dispositivos tecnológicos utilizados; 4) Disponibilidad de conexión a Internet del alumnado; y 5) Naturaleza o tipo de centro. En su versión definitiva, el cuestionario consta de 13 preguntas distribuidas en tres dimensiones validadas con base teórica (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014). La primera dimensión incluye preguntas relativas al contexto socioeducativo, la segunda dimensión hace referencia a los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes, y la tercera se refiere a las soluciones o recursos propuestos por los docentes para reducir los efectos de la brecha digital. Para las dos primeras dimensiones, se incluyen preguntas cerradas que contienen opciones de respuestas dicotómicas (medidas nominales), categorizadas (medidas ordinales) y, en mayor medida, de escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 y 5 (medidas de intervalo). La última dimensión, incluye 2 preguntas de respuesta abierta al propio criterio del profesorado encuestado. De acuerdo con Srinuan y Bohlin (2011), compaginar en el cuestionario respuestas predeterminadas con la posibilidad de recoger otras respuestas de carácter abierto aporta un valor añadido a los resultados de la

investigación, ya que mejora de forma significativa el nivel de comprensión de las valoraciones realizadas por el profesorado encuestado.

*Muestra y muestreo*

El cuestionario fue administrado al profesorado que imparte sus enseñanzas en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Respondieron al cuestionario un total de 252 docentes durante el periodo de confinamiento como consecuencia del Covid-19 (13-17 de abril de 2020).

La muestra estudiada ha sido obtenida de manera accidental por medio de redes de contacto profesional, académico y social (Facebook y Twitter). De acuerdo con el criterio del muestreo utilizado, para una población de 5000 docentes (Consejo Escolar de La Rioja, 2020), la muestra se puede considerar representativa atendiendo al tamaño poblacional (Leguía, Puestas y Díaz-Vélez, 2012; Trujillo, 2000). No obstante, de acuerdo al procedimiento de muestreo, los resultados deberán tomarse como orientativos para el análisis de las percepciones docentes. Como se puede observar en la Cuadro 1, la muestra está formada por 252 docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja, tanto de centros educativos públicos como concertados.

Cuadro 1. Distribución de frecuencias de los casos según el tipo de centro y la etapa de intervención educativa (n = 252)

	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA	SUMATORIO
Público	26	90	59	175
Concertado	10	29	38	77
<i>Total</i>	<i>36</i>	<i>119</i>	<i>97</i>	<i>252</i>

Fuente: Elaboración propia.

Del total de casos estudiados el 69,44% del profesorado imparten docencia en centros públicos, frente al 30,56% que lo hace en centros concertados. En cuanto al profesorado de los centros públicos, el 10,32% desarrollan su actividad docente en Educación Infantil, un 35,71% en Educación Primaria y un 23,41% en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Respecto a los docentes de escuelas concertadas, el 3,97% da clase en Infantil, el 11,5% en Primaria y, por último, un 15,07% en Secundaria.

*Análisis de datos*

El análisis de datos se ha llevado a cabo en tres fases complementarias. En primer lugar, se ha estudiado el grado de asociación entre las variables mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson. Se observa una relación positiva entre las principales variables de estudio, con asociaciones estadísticamente significativas (Cuadro 2).

En un segundo momento, se han analizado las puntuaciones medias de las respuestas de escala tipo Likert, las cuales fluctúan entre los valores 1 y 5, correspondiendo el 1 al valor mínimo y el 5 al máximo. Por último, el análisis de las preguntas abiertas se ha realizado mediante la categorización y codificación de las respuestas (López-Roldán y Fachelli, 2015; Rincón, 2014) relativas a las soluciones y recursos utilizados durante el periodo de confinamiento.

Cuadro 2. Correlaciones entre las variables (n = 252)

	NIVEL SOCIOECON.	OBJS MÍN. APREND.	NAT. DE CENTRO	DISP. DIGIT.	CONEX. A INTERNET
Nivel socioeconómico	1				
Objetivos mínimos de aprendizaje	0,40***	1			
Naturaleza de centro	0,30***	0,31***	1		
Dispositivos digitales	0,65***	0,48***	0,34***	1	
Conexión a internet	0,55***	0,42***	0,35***	0,75***	1

\*\*\* La correlación es significativa en el nivel  $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

De acuerdo con los objetivos de investigación, los resultados se han estructurado en tres partes. En las dos primeras, se presentan los resultados acerca del aprendizaje esperado en el alumnado durante su confinamiento en el hogar como consecuencia del Covid-19, así como las diferencias encontradas en el logro de los objetivos mínimos de aprendizaje como consecuencia de la influencia de variables propias del contexto socioeducativo relacionadas con la brecha digital. En la tercera parte, se presentan las valoraciones realizadas por el profesorado mediante respuesta abierta acerca de las soluciones y recursos utilizados para paliar los efectos de la brecha digital en el aprendizaje y los factores influyentes.

### 4.1. Impacto de la brecha digital en los resultados de aprendizaje

Respecto al primer objetivo, cabe destacar que algo más del 70% (184) del profesorado encuestado considera que el grado de consecución de los objetivos mínimos de aprendizaje esperados en sus alumnos durante el periodo de confinamiento se encuentra entre puntuaciones medias aceptables (Valor del ítem = 3) y muy altas (Valor del ítem = 5). Frente a estos resultados, encontramos aproximadamente un 27 % (68) del profesorado que considera un nivel de logro del aprendizaje muy bajo en sus estudiantes (Valor del ítem = 1) o por debajo del mínimo previsto (Valor del ítem = 2).

El profesorado señala que entre el alumnado cuyos objetivos mínimos de aprendizaje se sitúan en los valores 1 y 2 de la escala, estima que el 25,07% no tiene dispositivos digitales adecuados y el 21,53% no tiene conexión a internet que posibilite la docencia *online*. Por el contrario, entre el alumnado que alcanza los objetivos de aprendizaje en los valores superiores (valores 3, 4 y 5) el 12,46% no disponen de dispositivos digitales adecuados y un 10,14% no tienen una conexión a internet adecuada. Es decir, donde se alcanzan, en mayor medida, los objetivos de aprendizaje existen la mitad de los casos con problemas de conexión a internet o de falta de dispositivos digitales para el seguimiento docente.

### 4.2. Influencia del contexto socioeducativo

Con relación al segundo objetivo de la investigación, tratamos de identificar las posibles diferencias existentes en el logro de los objetivos de aprendizaje durante el confinamiento, principalmente como consecuencia de la influencia de variables del contexto socioeducativo (nivel económico, dispositivos digitales y conexión a internet) donde se manifiesta la brecha digital. En este sentido, y como se puede observar en la Cuadro 3, un

primer aspecto a destacar es la influencia de la variable económica en los resultados de aprendizaje. Así, parece confirmarse que cuanto mayor es el nivel económico percibido por el profesorado en sus alumnos mayor es el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. Esta misma tendencia se observa al analizar el grado de influencia de las variables disponibilidad de dispositivos digitales y conexión a internet (Cuadro 3).

Cuadro 3. Puntuaciones medias en base a los objetivos mínimos de aprendizaje alcanzados (n= 252)

	1	2	3	4	5
Nivel económico	2,20	2,50	2,94	3,24	3,33
Dispositivos digitales	2,10	2,74	3,26	3,91	4,11
Conexión internet	2,10	2,98	3,31	3,86	3,55

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los docentes, se constata que a mayor nivel económico también aumentan los objetivos mínimos de aprendizaje alcanzados. Esta misma tendencia se observa también en cuanto a la disponibilidad de dispositivos digitales y de conexión a internet. De tal modo que las puntuaciones medias más elevadas en cuanto a objetivos de aprendizaje (por encima de 3 sobre 5) se obtiene entre quienes disponen de acceso a internet y equipamientos digitales.

Si nos adentramos en las diferentes etapas educativas contempladas en la investigación, podemos observar una tendencia similar (Cuadros 4, 5 y 6) en el efecto de estas variables del contexto socioeducativo (nivel económico, dispositivos digitales y conexión a Internet) sobre el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. Así, por ejemplo, en el caso concreto de la etapa de Educación Infantil los alumnos con puntuaciones medias más elevadas en el logro de los objetivos de aprendizaje (valores comprendidos entre 3 y 4) presentan un mayor nivel económico, mejor disponibilidad de dispositivos digitales y mejor acceso a Internet.

Cuadro 4. Puntuaciones medias en base al nivel de objetivos mínimos de aprendizaje en Educación Infantil (n = 252)

	1	2	3	4	5
Nivel económico		2,30	3,11	3,37	
Dispositivos digitales		2,60	3,27	3,87	
Conexión internet		2,70	3,38	3,62	

Fuente: Elaboración propia.

En la etapa de Educación Primaria (cuadro 5), las puntuaciones medias de las variables analizadas se distribuyen en las cinco posiciones respecto a los objetivos de aprendizaje, si bien se concentran principalmente en los valores intermedios (2, 3 y 4). En el caso de aquellos alumnos que se encuentran en la puntuación más baja en cuanto al grado de consecución de los objetivos de aprendizaje (valor 1), los profesores reconocen una falta de disponibilidad de dispositivos digitales ( $\bar{x} = 2,2$ ) y de conexión a Internet ( $\bar{x} = 2,2$ ). De este modo, cuanto mayor es la percepción del profesorado sobre el logro de los objetivos de aprendizaje (valores comprendidos entre 3 y 5), mayor es el nivel económico, la disponibilidad de dispositivos y el acceso a Internet percibido en el alumnado.

En términos generales, los resultados en la etapa de Educación Secundaria muestran una tendencia muy similar a las etapas anteriores (Cuadro 6). En general, las puntuaciones medias obtenidas en las variables del contexto investigadas (nivel económico,



disponibilidad de dispositivos y conexión) son superiores también en los casos del alumnado donde el profesorado reconoce un mayor nivel de logro de aprendizaje durante el periodo de confinamiento investigado (valores comprendidos entre 4 y 5).

Cuadro 5. Puntuaciones medias en base al nivel de objetivos mínimos de aprendizaje en Educación Primaria (n = 252)

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nivel económico	2,40	2,46	2,89	3,29	2,50
Dispositivos digitales	2,20	2,75	3,10	3,79	2,50
Conexión internet	2,20	3,00	3,21	3,66	2,50

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Puntuaciones medias en base al nivel de objetivos mínimos de aprendizaje en Educación Secundaria (n= 252)

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nivel económico	2,00	2,68	2,95	3,17	3,57
Dispositivos digitales	2,00	2,81	3,47	4,03	4,57
Conexión internet	2,00	3,12	3,42	4,03	4,42

Fuente: Elaboración propia.

Si centramos el análisis en la naturaleza o tipo de centro educativo (Cuadros 7 y 8), encontramos que la percepción docente tiende a coincidir tanto en el caso de los profesores de centros públicos como en el de los profesores de centros concertados. Así, en términos generales, consideran que el alumnado con mejor situación económica, mayor disponibilidad de dispositivos digitales y mejor acceso a Internet obtiene un mayor nivel de logro de los resultados de aprendizaje esperados durante el confinamiento. Comparando los resultados obtenidos en los dos tipos de centros, observamos que los alumnos de los centros concertados encuentran en general menos barreras económicas y de acceso tecnológico para el aprendizaje durante la situación investigada.

Cuadro 7. Puntuaciones medias en base al nivel de objetivos mínimos de aprendizaje en los centros educativos públicos (n = 252)

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nivel económico	2,11	2,39	2,87	3,21	2,66
Dispositivos digitales	2,11	2,68	3,12	3,68	3,33
Conexión internet	2,11	2,77	3,18	3,51	3,00

Fuente: Elaboración propia.

En los centros públicos se observa que la variable de nivel económico presenta valores inferiores a 3 puntos, salvo en la posición 4 de objetivos mínimos alcanzados, presentando una tendencia ligeramente creciente en los primeros niveles. Respecto a las variables relativas a la brecha digital, se observa la misma tendencia creciente, es decir, a medida que aumenta la disponibilidad de dispositivos digitales y la conexión a internet, también es mayor la media de alumnado que consigue los objetivos mínimos de aprendizaje, salvo en el valor 5, donde la puntuación media es ligeramente inferior, aunque superior a 2,5.

En las escuelas concertadas los resultados apuntan a considerar que el alumnado dispone de mejores dispositivos, conexión a internet y nivel económico, en comparación con aquellas personas que acuden a centros públicos, para todos los niveles de consecución de objetivos académicos.

Cuadro 8. Puntuaciones medias de las variables en base al nivel de objetivos mínimos de aprendizaje en los centros educativos concertados (n = 252)

	1	2	3	4	5
Nivel económico	3,00	3,28	3,11	3,27	3,66
Dispositivos digitales	2,00	3,14	3,58	4,17	4,50
Conexión internet	2,00	3,71	3,61	4,06	4,50

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3. Soluciones, recursos y factores condicionantes durante el confinamiento

Por último, y con relación al tercer objetivo, nos interesa conocer las soluciones y recursos adoptados por el profesorado y las familias para paliar los efectos de la brecha digital durante el periodo del confinamiento. Para ello, se han incluido dos preguntas abiertas, la primera relativa a los mecanismos utilizados para el progreso académico y la segunda sobre los factores que, a juicio de los docentes, influyen en la consecución de los objetivos académicos a través de medios telemáticos. En la primera de ellas el tipo de respuesta ha sido breve, con identificación de uno o más mecanismos. En la segunda, junto a las respuestas breves se obtienen respuestas argumentadas con mayor extensión.

Respecto a la primera cuestión, han respondido un total de 223 docentes siendo el teléfono y la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp los recursos utilizados con mayor frecuencia (f = 161). Estos medios les sirve para estar tanto en contacto con su alumnado y familias; así como para el envío y recepción de actividades cuando no se disponen de los recursos tecnológicos o las competencias digitales necesarias en las plataformas de formación *on line* de los centros escolares. Con menos frecuencia (f = 29), el profesorado señala como solución a las barreras de acceso encontradas la adquisición en forma de préstamo de dispositivos digitales y de tarjetas de datos procedentes tanto de los propios centros escolares, como de administraciones públicas (Consejería de Educación y Cultura) y otras entidades sociales como Cruz Roja Española.

Otras respuestas se refieren a actividades alternativas a partir de recursos analógicos como libros de texto o documentos facilitados en los centros antes del confinamiento, o enviados por mensajería a los domicilios a través de Servicios Sociales, entidades sociales o la Guardia Civil. Para situaciones familiares más vulnerables a la brecha digital durante el periodo de confinamiento, algunos profesores destacan la creación de redes familiares, vecinales y de la comunidad educativa del centro que facilitan, en el propio domicilio del alumnado afectado, el material de aprendizaje básico.

Respecto a la segunda cuestión, han respondido un total 248 docentes. Al ser una respuesta abierta, algunos docentes señalan a más de un factor obteniéndose un total de 525 alusiones. En el Cuadro 9 se presentan los factores señalados por los docentes como influyentes en la consecución de los objetivos académicos. Se presentan los resultados agrupados en catorce categorías temáticas.

El papel de la familia aparece como un factor claramente identificado en el discurso del profesorado (26,6% de las respuestas) seguido de los aspectos relacionados con las TIC. En tercer lugar, las características del alumnado y factores intrínsecos como la motivación o el interés, ocupa el tercer lugar en la proporción de respuestas (15,43%). En cuanto a los factores vinculados al ámbito educativo destacan las respuestas relacionadas con diferentes aspectos de la relación educativa tales como las metodologías didácticas, el seguimiento o la evaluación; el papel del profesorado; En conjunto, estas respuestas suman

el 12,57%. Otros factores relativos al ámbito educativo suman menos del 3% de las respuestas, entre las que se encuentra la importancia de la cercanía y el contacto docente-discente; la relación de la comunidad educativa o la organización del sistema educativo.

Cuadro 9. Frecuencia de alusión a los factores influyentes en el aprendizaje desde el punto de vista de los docentes

	TOTAL	% CATEGORÍAS
Papel de la familia	140	26,67
TIC	123	23,43
Factores intrínsecos del alumnado	81	15,43
Económicos	41	7,81
Nivel sociocultural	25	4,76
Metodologías didácticas	25	4,76
Seguimiento, supervisión docente	21	4,00
Papel del profesorado	20	3,81
Cercanía de la presencialidad	14	2,67
Comunidad educativa	12	2,29
Organización sistema educativo	10	1,90
Salud	5	0,95
Aspectos emocionales	2	0,38
Otras	6	1,14
<i>Total</i>	<i>525</i>	<i>100</i>

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al contenido de las respuestas, respecto al papel de la familia los discursos tienden a destacar su importancia para el apoyo en el desarrollo de las tareas, las dificultades derivadas de la situación laboral, el nivel socioeducativo y cultural y sus competencias digitales:

*Dispositivos y medios tecnológicos, nivel socioeconómico de las familias, tiempo de las familias para ayudar a los niños ya que muchos siguen trabajando, conocimiento o desconocimiento tecnológico por parte de las familias, y ánimos y ganas para poder ayudar a los niños. (Docente Educación Infantil)*

*En mi caso, son los padres los que están destinando la labor educativa que debería estar haciendo yo. Los niños de infantil no pueden realizar ellos solos las tareas y yo no puedo estar con ellos. (Docente de Educación Infantil)*

En este contexto, en opinión de algunos docentes, es difícil valorar lo que están aprendiendo:

*Creo que no vamos a poder comprobar la consecución de los objetivos hasta el próximo curso, dado que no tenemos la seguridad de cómo están realizando algunas de sus tareas. (Docente Educación Primaria)*

Esta falta de conocimiento acerca de qué están aprendiendo es común en el profesorado de Educación Secundaria quienes aluden a la imposibilidad de comprobar si lo que entregan está hecho por el alumnado o por sus familiares. Junto a ello también se señalan los aspectos afectivos-emocionales:

*La autonomía y las características personales de cada alumno, si tienen interés por aprender, si tienen ayuda de familias que se preocupan por si hacen tareas, la situación personal y familiar de cada uno en estos momentos. (Docente Educación Secundaria)*

En síntesis, se observa un alto nivel de consenso en señalar a la familia como factor condicionante, con un papel relevante en el apoyo en las tareas escolares. El segundo

aspecto destacado se refiere a las TIC, en cuanto a disponibilidad de dispositivos, acceso a internet, competencia digital de las personas adultas (familiares y docentes):

*La adaptación a los medios telemáticos tanto de algunos alumnos como de profesores.*  
(Docente Educación Secundaria)

Junto al papel de las familias y las TIC, el profesorado destaca las características del alumnado, tales como la edad y, sobre todo, el interés, la motivación y la capacidad de organización:

*En el nivel de infantil, es muy difícil que sólo a través de los medios telemáticos se cumplan los objetivos. Ya que se necesita manipulación de materiales, interacción, juego y socialización con sus iguales...* (Docente Educación Infantil)

*La autonomía y las características personales de cada alumno, si tienen interés por aprender.* (Docente Educación Secundaria)

## 5. Discusión y conclusiones

En este estudio analizamos desde la perspectiva del profesorado los efectos de la brecha digital en la educación básica del alumnado durante su confinamiento en el hogar a causa del Covid-19. Los resultados muestran barreras importantes para el aprendizaje y la participación efectiva del alumnado en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, algunas de ellas (por ejemplo, las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos por parte de las familias o la falta de competencias digitales en la comunidad educativa) son identificadas también como debilidades de nuestro sistema educativo por investigaciones relacionadas a la nuestra (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018; Macià y Garreta, 2018; Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014).

De acuerdo con el profesorado encuestado, un porcentaje relativamente importante del alumnado no ha conseguido los objetivos mínimos de aprendizaje en este periodo de confinamiento. En este caso, el foco de atención recae en los efectos de la brecha digital como fenómeno social vinculado a una realidad de desigualdad. En este punto resulta relevante considerar el importante rol de los docentes y su concepción de las tecnologías que, cuando menos, mitigue los efectos negativos de la brecha digital (Sánchez-Garrote y Cortada-Pujol, 2015; Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014).

La suspensión de las clases presenciales ha supuesto la configuración repentina de un nuevo escenario de aprendizaje virtual, donde el acceso y el uso de la tecnología digital son considerados una condición *sine qua non* para garantizar la continuidad del aprendizaje (Heath, Maghrabi y Carr, 2015; UNESCO, 2020). Algunos autores (Cotino, 2020; Sanz, 2020) hacen una llamada de atención sobre los efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes como consecuencia de interrumpir de forma prolongada en el tiempo la enseñanza en los centros educativos. El profesorado encuestado también alude a este riesgo en sus respuestas; y señalan, de forma particular, las consecuencias para el alumnado con necesidades educativas especiales, en línea con los resultados de otras investigaciones realizadas en el contexto del Covid-19 (Harris, 2020; Schmelkes, 2020), que confirman que el alumnado más vulnerable a la brecha digital tiene menos oportunidades para el aprendizaje.

Excede a los objetivos de este trabajo analizar cómo se han adaptado los docentes en un tiempo récord a un cambio copernicano para mantener los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, conviene recordar que el profesorado ha debido adaptar su labor docente sin un

plan previo y no siempre con los recursos adecuados. En consecuencia, se puede estar produciendo un efecto multiplicador donde a las dificultades propias del entorno familiar se pueden añadir las específicas de las competencias digitales del profesorado. En este sentido, se abren nuevas líneas de investigación, en las que analizar los diferentes impactos de la brecha digital que interfieren en el derecho a la educación. Sería preciso considerar la brecha digital entre los docentes y la brecha digital de género; y, en concreto, el impacto de género tanto en la incorporación de las tecnologías en la actividad docente (Acosta-Velázquez y Pedraza-Amador, 2020; Valencia-Ortiz, Cabero-Almenara y Garay, 2020;) como en la conciliación familiar en el periodo de confinamiento (INE, 2017; Instituto de la Mujer, 2020).

En cualquier caso, Este trabajo ha permitido realizar una aproximación a las percepciones del profesorado sobre las diferencias observadas en el logro de los objetivos de aprendizaje como consecuencia de la influencia del contexto socioeducativo donde tiene lugar su actividad docente. En este sentido, y al igual que ocurre en otros estudios (Alto Comisionado, 2020; Ramírez-García, Salcines-Talledo y González-Fernández, 2020; UNICEF, 2020), las variables del contexto relacionadas con la situación familiar del alumnado (por ejemplo, la situación económica, las exigencias laborales, la disponibilidad y acceso a los dispositivos digitales, o el estilo educativo, entre otras) constituyen aspectos de primer orden sobre los que actuar. Ello, sin obviar otros aspectos como las características personales del alumnado (grado de autonomía, motivación), competencia digital de los agentes educativos implicados o al nivel de apoyo ofrecido por la Administración, en particular, desde Educación y desde Servicios Sociales. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos en un estudio realizado por Varela (2015), donde se advierte de la dimensión polifacética de la brecha digital como fenómeno de desigualdad social postergada.

Así con todo, y en la misma línea de pensamiento que Livingstone, Cagiltay y Ólafsson (2015), cabe concluir que el aprendizaje durante el periodo de confinamiento es el resultado de una interacción compleja de múltiples factores propios del contexto socioeducativo que influyen en esta relación del alumnado con los recursos tecnológicos y su respuesta a las exigencias y demandas educativas que plantea el contexto instructivo.

En este punto, es importante recordar los objetivos de la educación, y su papel en la formación integral de la persona. El peso del curriculum y la presión por un aprendizaje centrado en contenidos frente a un modelo basado en competencias y en el desarrollo de la personalidad, podría conllevar a un incremento del fracaso escolar entre quienes no cuentan con los medios adecuados para cumplir con los objetivos establecidos en unas circunstancias totalmente desfavorables. Este hecho cabe ser confrontado con los resultados de este trabajo que indican que el alumnado que alcanza en mayor medida los objetivos de aprendizaje tiene menos dificultades con respecto a los indicadores de brecha digital.

La brecha digital, y sus efectos en la educación, son una nueva demostración de las desigualdades sociales que esta crisis sanitaria, pero también social, ha puesto de manifiesto. Estas circunstancias se encuentran entre los objetivos del Trabajo Social en el ámbito educativo el cual tiene entre sus fines “responder a las necesidades del alumnado con problemática social o en situación de riesgo, realizando labores de prevención, evaluación, intervención y seguimiento, en coordinación con los recursos educativos y sociocomunitarios” (Consejo General del Trabajo Social, 2020, p 2). El espacio escolar es

un “lugar privilegiado para la detección de diferentes situaciones de necesidad social de los menores que afectan directa o indirectamente a su rendimiento académico y desarrollo personal” (Raya y Escalona, 2013, p. 343). Y, por tanto, se puede afirmar que el Trabajo Social es una profesión clave para la intervención social en el ámbito educativo para paliar las desigualdades que se han evidenciado durante este periodo (Consejo General del Trabajo Social, 2020).

Para finalizar, cabe recordar que corresponde a los titulares de obligaciones garantizar el derecho a la educación, incluso en las situaciones adversas, mediante la dotación de medios naturales y humanos que permita la igualdad de oportunidades (Cotino, 2020) y promoviendo estrategias de apoyo para evitar la brecha digital y las brechas sociales. En suma, en la nueva normalidad, en la que se desarrollará la sociedad y la educación de los próximos tiempos, se deberá reconciliar tecnologías y educación, e invertir en el uso de las mismas con fines pedagógicos evitando que nadie se quede atrás. Y al mismo tiempo, por un lado, promover la labor de los docentes tecnológicamente preparados y, por otro lado, la de profesionales del ámbito de lo social, como los trabajadores sociales, que aborden la dimensión de los problemas sociales que interfieren en el progreso educativo.

## Referencias

- Acosta-Velázquez, S. C. y Pedraza-Amador, E. M. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 10, 22-27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>.
- Agustín, M. C. y Clavero, M. (2010). Indicadores sociales de inclusión digital: Brecha y participación ciudadana. En F. Galindo-Ayuda y A. José-Rover (Coords.), *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento* (pp. 143-146). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Alto Comisionado de la Infancia. (2020). *Brecha digital y pobreza infantil*. Alto Comisionado de la Infancia.
- Asuar, B. (24 de enero de 2020). Aumenta la desigualdad en educación: La mitad de los alumnos pobres repiten curso. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/aumenta-desigualdad-educacion-mitad-alumnos-pobres-repiton-curso.html>
- Ballesteros, F. (2003). *La brecha digital: Una herida que requiere intervención*. PwC&IESE.
- Cabero-Almenara, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Cabrera, P., Fernández, Y., Rúa, A. Fernández, E., López, J. A. y Malgesini, G. (2005). *Nuevas tecnologías y exclusión social: Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Fundación Telefónica.
- Castaño, C. Martín, J. y Martínez, J. L. (2011). La brecha digital de género en España y Europa: Medición con indicadores compuestos, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 36, 127-140. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.136.127>.
- Castells, M. (2002). *The internet galaxy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199255771.001.0001>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. R. (2020). Resistir la covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>.

- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2017). The evolution of educational inequalities in Spain: Dynamic evidence from repeated cross-sections. *Social Indicators Research*, 138, 853-872.
- Choi, A. (2018). *Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España*. Observatorio Social de "la Caixa".
- Consejo Escolar de La Rioja. (2018). *Memoria anual curso 2017-2018*. Consejo Escolar de La Rioja.
- Consejo General de Trabajo Social. (2020) *Propuestas desde el trabajo social en educación ante el estado de alarma sanitaria COVID -19*. Consejo General de Trabajo Social.
- Cotino L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del Coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-29.  
<https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>.
- Crespo, E., Díaz, C. y Pérez, J. (2013). Determinantes de la desigualdad educativa en España. En VVAA. (Coords.), *Actas del XX Encuentro Economía* (pp. 12). Universidad de Sevilla.
- Fuchs, C. y Horak, E. (2008). Africa and the digital divide. *Telematics and Informatics*, 25, 99-116.  
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2006.06.004>.
- Heath, D., Maghrabi, R., y Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education Research*, 14, 363-396. <https://doi.org/10.28945/2285>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hubalovsky, S., Hubalovska, M. y Musilek, M. (2019). Assessment of the influence of adaptive E-learning on learning effectiveness of primary school pupils. *Computers in Human Behavior*, 92, 691-705. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.033>.
- Instituto de la Mujer. (2020). *Mujeres en cifras-conciliación-usos del tiempo*. Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Mujeres en cifras-conciliación-excedencias, permisos y reducciones de jornada*. INE.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares españoles*. INE.
- Leguía, J. A., Puestas, R. P. y Díaz-Vélez, C. (2002). Importancia del cálculo del tamaño muestral en las investigaciones. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almaraz Aguinaga Asenjo*, 5(2), 38-39.
- Livingstone, S., Cagiltay, K. y Ólafsson, K. (2015). EU kids online II dataset: A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 988-992. <https://doi.org/10.1111/bjet.12317>.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lucey, T. A., Grant, M. M., Giannangelo, D. M., Heath, J. A. y Hawkins, J. M. (2006). Influences interpreting a technology component to financial education for grades K-4: Another dimension of the digital divide. *Citizenship, Social, and Economics Education: An International Journal*, 7(1), 42-55. <https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.42>.
- Macià, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: Barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. <https://doi.org/10.6018/rie/36.1.290111>.
- Padilha, M. (2011). Tipos de indicadores: Una mirada reflexiva. En R. Carmeiro, J. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 45-58). Santillana.

- Peral-Peral, B., Arenas-Gaitán, J. y Villarejo-Ramos, A. (2015). De la brecha digital a la brecha psico-digital: Mayores y redes sociales. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 45, 57-64. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-06>
- Pérez, A. y Rodríguez, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Ramírez-García, A., Salcines-Talledo, I y González-Fernández, N. (2020). Los dispositivos móviles en el hogar. Interés formativo de las familias españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 43-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27286>.
- Raya, E. (2002, septiembre). Brecha digital: Viejos problemas sociales, nuevos retos políticos. Comunicación presentada en el *I Congreso online para la Cibersociedad*. Barcelona.
- Raya, E. y Merino, L. (2004, noviembre). Brecha digital, exclusión social y sociedad del conocimiento. Comunicación presentada en el *II Congreso online del Observatorio para la cibersociedad, ¿Hacia una sociedad del conocimiento?* Barcelona.
- Raya, E. y Escalona, M. J. (2013). Intervención social y orientación educativa. En F. Navaridad (Coord.), *Procesos y contextos educativos para la práctica docente* (pp. 343-380). Genuève Ediciones.
- Rodríguez, C. (2008) *La brecha digital en la escuela, factores que inciden en el acceso a las TIC en el espacio educativo* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Rincón, W. (2014) Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística*, 7(2), 139-156. <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2014.0002.02>
- Sánchez-Garrote, I. y Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233.
- Santiago, R., Navaridas, F. y Reparaz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10513>.
- Sastre, A., Assiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Save the Children.
- Schmelkes, S. (31 de marzo de 2020). Clases digitales marcarán una brecha de aprendizaje. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/03/31/clases-digitales-marcaran-una-brecha-de-aprendizaje-schmelkes-5346.html>
- Srinuan, C. y Bohlin, E. (2011, septiembre). Understanding the digital divide: A literature survey and ways forward. Conferencia impartida en el *22nd European Regional Conference of the International Telecommunications Society (ITS2011)*. Budapest.
- Tirado-Morueta, R. y Aguaded-Gómez, J. I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-201-363-179>.
- Trujillo Carmona, M. (2000). Optimización del error muestral en encuestas a población general: Criterios de estratificación y cálculo del error con "wevar complex samples". *Metodología de Encuestas*, 2(2), 199-210.
- UNESCO. (2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. UNESCO.
- UNICEF. (2020). *La brecha digital impacta en la educación*. UNICEF.
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(5), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>.



- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.
- Van Dijk, J. y Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex, dynamic phenomenon. *The Information Society*, 19(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240309487>.
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J. y Garay, U. (2020) Influencia del género en el uso de las redes sociales por el alumnado y profesorado. *Campus Virtuales*, 9(1), 29-39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.72.1649>
- Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. UGT.
- Wilson, E. J. (2006). *The information revolution and developing countries*. MIT Press.

## Breve CV de los/as autores/as

### Sofía Montenegro

Profesora contratada Predoctoral por la Universidad de La Rioja desde el 2017. Graduada en Trabajo Social con mención en Intervención Social y Máster en Intervención Social. En la actualidad realizando los estudios de doctorado sobre Igualdad de Género en el ámbito educativo desde la perspectiva del Trabajo Social. Forma parte del grupo de investigación Cátedra Unesco Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural de la Universidad de La Rioja. Ha participado en proyectos de investigación regionales para la elaboración de los planes autonómicos de infancia y familia de la Comunidad Autónoma de La Rioja. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3224-6614>. Email: [sofia.montenegro@unirioja.es](mailto:sofia.montenegro@unirioja.es)

### Esther Raya

Doctora en Ciencias Políticas y Sociología; Licenciada en Sociología y Diplomada en Trabajo Social. Profesora Titular de Universidad en La Universidad de La Rioja. Ha sido Vicedecana de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Directora de Estudios del Grado en Trabajo Social. Investigadora de la Cátedra Unesco Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural (UNESCO UR). Sus líneas fundamentales de investigación giran en torno a los procesos de innovación y mejora de la calidad educativa; el Enfoque de Derechos Humanos; metodología de investigación e intervención social. Ha participado en proyectos de investigación nacionales, internacionales y regionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8688-5676>. Email: [esther.raya@unirioja.es](mailto:esther.raya@unirioja.es)

### Fermín Navaridas

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Premio Extraordinario de Doctorado. Profesor Titular de Universidad en La Universidad de La Rioja, adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación, Área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar. Ha desempeñado distintos cargos de gestión académica como Vicedecano de Educación o, más recientemente, Director General de Formación e Innovación Docente en la Universidad de La Rioja. Miembro del grupo de investigación: Cátedra UNESCO Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural (UNESCO UR). Sus libros, artículos y líneas fundamentales de investigación giran en torno a los procesos de innovación y mejora de la calidad educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-1311>. Email: [fermin.navaridas@unirioja.es](mailto:fermin.navaridas@unirioja.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Réplicas en Redes Sociales que Denuncian Desigualdades de la Estrategia #AprenderDigital en Tiempos de Covid-19

### Social Network Replies that Denounce Inequalities of the #AprenderDigital Strategy in Time of Covid-19

Edwar Camilo Lopera-Zuluaga \*

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

El Ministerio de Educación colombiano publicita en redes sociales la estrategia #AprenderDigital para contrarrestar el cierre masivo de escuelas por el covid-19. No obstante, la ciudadanía hace réplica inconforme a esta homogénea iniciativa. Esta investigación de enfoque cualitativo pretende, primero, clasificar en categorías de análisis las réplicas ciudadanas realizadas a las publicaciones del Ministerio Nacional de Colombia en Twitter y Facebook bajo la etiqueta #AprenderDigital. Segundo, discutir, en el marco de las réplicas ciudadanas, las expresiones de desigualdad educativa exacerbadas por la estrategia digital, además, de ofrecer algunas lecciones aprendidas para la política educativa digital pospandemia en Colombia. El método implicó recuperar las réplicas ciudadanas y los datos con apoyo del software de análisis cualitativo Atlas ti. Las réplicas fueron clasificadas en tres categorías: 1. Réplicas de acceso. 2. Réplicas curriculares. 3. Exhortaciones. Hacia el final, discutimos sobre la fortaleza del estudio para ratificar la desigualdad educativa en tiempos de covid-19, la homogeneidad de las políticas educativas de emergencia que niegan las diferencias, reflexionamos sobre las necesarias políticas de subjetividad y aportamos algunas reflexiones sobre la dirección de las políticas digitales pospandemia. Por último, valoramos la fertilidad que significa recuperar réplicas en redes sociales para la investigación en ciencias sociales.

**Descriptores:** Brecha digital; Covid-19; Estrategia educativa; Red social; Réplicas ciudadanas.

The Colombian Ministry of Education publishes the #AprenderDigital strategy on social networks to counteract the massive closure of schools due to covid-19. However, the public makes a dissatisfied reply to this homogeneous initiative. This research with a qualitative approach aims, first, to classify in categories of analysis the citizen replies made to the publications of the National Ministry of Colombia on Twitter and Facebook under the hashtag #AprenderDigital. Second, to discuss, within the framework of citizen replies, the expressions of educational inequality exacerbated by the digital strategy, in addition to offering some lessons learned for post-pandemic digital educational policy in Colombia. The method involved retrieving the citizen replicas and the data with the support of the qualitative analysis software Atlas ti. The replicas were classified into three categories: 1. Access replicas. 2. Curricular replicas. 3. Exhortations. To the end, we discuss the strength of the study to ratify educational inequality in times of covid-19, the homogeneity of emergency educational policies that deny differences, we reflect on the necessary subjectivity policies and we provide some reflections on the direction of post-pandemic digital policies. Finally, we value the fertility that means recovering replicas in social networks for research in social sciences.

**Keywords:** Digital gap; Covid-19; Educational strategy; Social network; Citizen replies.

---

\*Contacto: [edwar.lopera@upb.edu.co](mailto:edwar.lopera@upb.edu.co)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de mayo 2020  
1ª Evaluación: 13 de agosto 2020  
2ª Evaluación: 30 de noviembre 2020  
Aceptado: 15 de diciembre 2020

## 1. Introducción

El 15 de marzo de 2020 en alocución presidencial, el presidente de la República y la Ministra de educación de Colombia confirmaron lo que parecía inminente: el cierre masivo de las escuelas primarias y secundarias para confrontar la expansión de la pandemia covid-19. La estrategia anunciada para garantizar la continuidad de las clases a cerca de 10 millones de niños, niñas y jóvenes, además para apoyar el trabajo docente fue denominada #AprenderDigital. La estrategia, de acuerdo con el comunicado de prensa del 16 de marzo de 2020 del Ministerio, es una

*(...) plataforma de contenidos educativos digitales de todas las áreas del conocimiento para estudiantes de los grados escolares. Los usuarios pueden acceder y sin necesidad de registro, podrán encontrar adicionalmente una selección de plataformas, aplicaciones, videojuegos educativos, y cursos virtuales abiertos, de manera gratuita para todos (...) En este espacio los docentes de cualquier nivel educativo: preescolar, básica primaria, secundaria o media encontrarán contenidos educativos interactivos y de fácil uso para trabajar con sus estudiantes. Podrá enviarlos por correo electrónico, integrarlos a la plataforma educativa del colegio, en algunos casos descargarlos para trabajarlos de manera offline. (Ministerio de Educación de Colombia, 2020, párr. 1)*

La estrategia fue acompañada de un eslogan que rezaba “contenidos para todos”. No obstante, la estrategia, mucho menos el eslogan, tuvieron fácil aceptación entre la ciudadanía que denunciaba cierta homogeneidad y solucionismo tecnológico para enfrentar el cierre de las escuelas, mientras las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018) expresan que, en el total nacional, 44,9% de las personas de 5 y más años usaron computador y 64,1% usaron Internet en cualquier lugar. Esta inconformidad ciudadana tuvo resonancia en las redes sociales oficiales de Twitter y Facebook del Ministerio, a través de réplicas a las constantes publicaciones construidas con sarcasmos y memes de alto valor empírico.



Figura 1. Primera imagen corresponde a publicación del 17 de marzo de 2020 del Ministerio de Educación. Segunda y tercera corresponden a réplicas ciudadanas a la publicación (de izquierda a derecha)

Fuente: Twitter @Mineducación marzo 17 de 2020.

En consecuencia, el presente ejercicio de investigación tiene dos objetivos: primero, categorizar las réplicas ciudadanas realizadas a las publicaciones oficiales del Ministerio Nacional de Colombia en Twitter y Facebook bajo la etiqueta #AprenderDigital. Segundo, discutir, en el marco de las réplicas, las expresiones de desigualdad educativa reveladas por la estrategia digital, además, de ofrecer algunas lecciones aprendidas para la política educativa digital pospandemia en Colombia. Para estos fines, en la primera parte

revisamos literatura en torno a la relación educación y covid-19 para Latinoamérica. En la segunda parte, presentamos el método de investigación destacado por su carácter cualitativo y afinado de cara a la imposibilidad del contacto físico para la recolección de información. En la tercera parte, presentamos resultados matizando la interpretación del investigador y el candor de algunas réplicas ciudadanas ejemplificantes que fundamentan los argumentos. Por último, discutimos los resultados en el marco de la literatura revisada y concluimos con algunas fortalezas y lecciones de la presente investigación.

## 2. Revisión de literatura

Si de algo podemos tener certeza en tiempos de excepcionalidad, es que las políticas educativas digitales latinoamericanas tuvieron una prueba de fuego sin parangón. Unas bajo el énfasis de la tecnología educativa tradicional, otras apegadas a los programas 1 a 1, y finalmente, otras con aspiraciones a la formación del pensamiento computacional (Lugo et al., 2020). Sin lugar a error, podemos anticipar que los próximos años será trabajo de los sistemas educativos nacionales corregir las brechas exacerbadas que dejó el paso de la pandemia y autocriticar si los énfasis de política digital otorgados hasta entonces fueron suficientes, además de pertinentes, para salvaguardar el derecho a la educación de niñas y niños.

Hay consenso en la literatura sobre las desigualdades educativas acentuadas en época covid-19. Sánchez-Gómez y colaboradores (2020) evidencia cómo la cuarentena significó mayor dificultad para el acceso a todos los servicios educativos. Nada desconocido, aunque paradójico para el caso de la política digital, tan connotada, publicitada y aceptada casi por unanimidad, que demostrara tan graves limitaciones para atender la contingencia. En particular, el reguero de pólvora (Rivas, 2015), que significó la moda digital en América Latina, quedó por estos días explícito que no era a tal magnitud. La inversión digital tuvo restricciones territoriales para los sectores sociales menos favorecidos que ven hoy por hoy agravada la brecha de aprendizajes, la facilidad para el acceso a la información y limitadas posibilidades de familias con el suficiente capital tecnológico para acompañar los procesos educativos (Garrido, 2020; Quiroz, 2020).

El fenómeno de segregación escolar en América Latina, los últimos años de creciente diagnóstico en la literatura (Krüger, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2017, 2018), encuentra mayor intensidad por estas fechas. Los resultados escolares, una de las evidentes consecuencias del fenómeno segregador, se agravan porque están condicionados al acceso, o no, a los recursos digitales para paliar el cierre de las escuelas (Álvarez et al., 2020). Una vez más, la segmentación público-privada del sistema educativo deja en evidencia para el sector público los peores réditos por agrupar la población más pobre y deja, una vez más, bien publicitada a la educación privada como solución a los problemas de la educación.

Una constante revisada en la literatura es la homogeneidad y el solucionismo tecnológico característicos de los programas educativos para contrarrestar el cierre masivo de las escuelas. El estudio de Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez (2020) evidencia el giro intempestivo de los programas educativos hacia una inusitada transformación digital de la escuela. Nada extraño por estas épocas insistir en la escuela digital, sin embargo, la unívoca respuesta digital a la contingencia significa dejar a muchos sin voz, impávidos, sin capacidad de respuesta. Entonces, resulta peligroso adjudicar *per se* a la tecnología una garantía de solución al problema actual de la educación (Álvarez et

al., 2020). Queda el sabor de boca de programas educativos de emergencia a la medida de una homogénea masa de población caracterizada por acceder a los recursos digitales, pero alejados de otra que, heterogénea y en contextos sociales diversos, ve las brechas educativas exacerbadas (Mérida y Acuña, 2020).

En el estudio de Gallegos y Tinajero (2020) encontramos cómo la homogeneización de los programas educativos para enfrentar la contingencia refleja a contraluz siluetas que no se ajustan a la medida de las pretensiones. La difuminada contraluz devela altos niveles de analfabetismo y limitantes de acceso digital, además de desfase entre los diseños de las estrategias educativas y los contextos de actuación de los ciudadanos de a pie inclinados antes que, a la prioridad educativa, hacia la incertidumbre por la salud y el empleo en vilo. A esta imagen a contraluz, Garrido (2020) agrega la necesidad de que las escasas medidas educativas con intención de subsanar las desigualdades escalen más allá del período de contingencia y no obedezcan a voluntades transitorias, sino que derive en un viraje hacia el apoyo permanente a los excluidos. Es el mismo llamado revisado en Rodríguez (2020) hacia políticas educativas focalizadas y ampliadas para afrontar las brechas actuales y las que, en perspectiva, significarán la pospandemia. Significa entonces, no dejar atrás a los más débiles a partir de educar una mirada desigual: aquella para no tratar por igual a los desiguales sino para ofrecer más a quien más lo solicita (Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez, 2020).

Terminemos por revisar el lugar de la institución escolar en esta situación de excepcionalidad educativa. La literatura coincide en la misión de contención social de la escuela capaz de apoyar la limitada posibilidad de acompañamiento escolar en muchas familias o de compensar de forma creativa la inaccesibilidad digital para continuar las clases. En particular, hay consenso en la figura del profesor, por estos días restituida, porque está en la primera línea de contacto con los más desfavorecidos, impulsa a no fallar y a paliar la situación de indefensión de muchos (Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez, 2020; Cervantes y Gutiérrez, 2020). El profesor es actor clave que ejerce su labor al ritmo de sus propias angustias existenciales: problemas logísticos, tecnológicos y socio afectivos. Procura equilibrios expresados en la priorización curricular versus las necesidades propias de su contexto escolar, o la impotencia para ofrecer la debida retroalimentación del aprendizaje a sus estudiantes (Ramos-Huenteo et al., 2020; Sánchez et al., 2020). La labor contentiva de la escuela hoy por hoy no es una abstracción institucional sino materialidad hecha docencia capaz de imaginar la práctica en tiempos adversos, recrear redes de comunicación para rectificar la forzosa ruptura escuela-comunidad. Para caminar entre la resistencia a no dejar el tradicional arte de la docencia aprendida y los nuevos retos que significa trabajar a la distancia (Baptista et al., 2020).

Nos preguntamos, una vez revisada la situación investigativa sobre educación y covid-19 en latinoamericana, ¿cuál es la situación particular de la estrategia #AprenderDigital, programa educativo dirigido a contrarrestar el cierre masivo de las escuelas para más de 10 millones de niñas y niños en Colombia? Por tanto, nos proponemos una investigación exploratoria y cualitativa para, primero, categorizar las réplicas ciudadanas realizadas a las publicaciones oficiales del Ministerio Nacional de Colombia en Twitter y Facebook bajo la etiqueta #AprenderDigital. Segundo, discutir, en el marco de las réplicas, las expresiones de desigualdad educativa reveladas por la estrategia digital, además, de ofrecer algunas lecciones aprendidas para la política educativa digital pospandemia en Colombia.

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

El estudio es cualitativo. Taylor y Bodgan (1987) valoran de este enfoque la obtención de significados a través del ejercicio sensible de ir hacia la gente. Es paradójico, la motivación del presente ejercicio resultó de la imposibilidad de establecer contacto físico con los otros porque la disposición actual al distanciamiento social propone un estilo de vida confinado y aislado para preservar la vida propia y la ajena. Entonces, bajo estas condiciones, surgió el interrogante sobre ¿cómo obtener significados acerca del fenómeno masivo de cerrar escuelas? Este problema obligó abrir perspectivas para no dejar de escuchar la gente y afinó el método. Entonces, el espacio a las réplicas en las redes de sociales de Twitter y Facebook resultó ser de un alto valor empírico para auscultar las denuncias, y con éstas, aportar al ejercicio de advertir las implicaciones que hoy por hoy tiene cerrar las escuelas a más de 1.000 millones de niños, niñas y jóvenes en el mundo entero (UNESCO, 2020a).

#### *Procedimiento*

Recuperamos 169 réplicas ciudadanas a las publicaciones del Ministerio de Educación Nacional bajo la etiqueta #AprenderDigital, rastreadas en las redes sociales de Twitter y Facebook entre el 15 de marzo y el 30 de abril. Lapso que coincidió con la promoción de la estrategia gubernamental como respuesta al cierre masivo de las escuelas colombianas.

Cuadro 1. Indicador de réplicas clasificadas para cada categoría y fechas de recuperación

CATEGORÍA	#15-21 MARZO	#22-28 MARZO	#29MARZO-4 ABRIL	#5-30 ABRIL	TOTALES
Acceso	15	13	7	14	49 (28.9)
Currículo	18	10	15	16	59 (34.9)
Exhortaciones	21	21	10	9	61 (36)
Totales	54 (31,9)	44 (26)	32 (18.9)	39 (23)	169 (100)

Fuente: Elaboración propia.

#### *Gestión de los datos*

Gestionamos los datos con el software de análisis cualitativo Atlas ti 8. Las réplicas de Twitter fueron recuperadas a través de la función automática Importar desde Twitter. Por su parte, los datos recuperados de Facebook fueron incluidos al software de manera manual en un documento primario de procesador de texto. Agrupamos las réplicas de Twitter en un solo documento primario 1 y las réplicas de Facebook en un documento primario 2. Para facilitar la identificación y presentación de los resultados etiquetamos las réplicas bajo el código atributivo #fecha. Por ejemplo, léase la cita 1:8, #15marzo, así:

- 1 para documento primario 1 que corresponde a réplicas recuperadas de Twitter
- 8 para ubicación de la réplica dentro del documento primario 1
- #15marzo para fecha de publicación de la réplica

#### *Análisis de los datos*

Asumimos la propuesta de análisis cualitativo NCT -*Noticing, Collect, Thinking*- (Friese, 2019). Primero, notamos cosas interesantes a través de la lectura y codificación inicial (Charmaz, 2006), de las 169 réplicas ciudadanas recuperadas de Twitter y Facebook. Esta primera etapa arrojó 38 códigos que resumieron temáticamente el corpus documental y nos proporcionaron una visión general la información. Sin embargo, nos encontramos con

el denominado *Code Swamp* o pantano de códigos caracterizado por una alta descripción o cercanía a los datos (Friese, 2019).

Cuadro 2. Resultado de codificación inicial o pantano de códigos descriptivos

CÓDIGOS
Acceso: desde la periferia indígena; Acceso: desde la pobreza; Acceso: desde la ruralidad; Acompañamiento del hogar; Asegurar necesidades básicas; Buscar equidad; Compromiso intersectorial; Currículo: acompañar desde el hogar; Currículo: capacitar y virtualizar costumbres; Currículo: desarrollar habilidades desde casa; Currículo: diseñar un modelo alternativo de educación; Currículo: inclusión; Currículo: privilegiar unos saberes; Currículo: subutilizar el recurso vigente; Currículo: depender matriz tradicional; Currículo: pertinencia; Denuncias curriculares; Digitalizar costumbres; Diseñar modelos alternativos; Disposiciones; Estrategia distorsionada; Exhortaciones; Expandir fronteras escolares; Inclusión; La situación precaria del maestro periférico; Mayor inversión del estado; País visibilizado y país invisibilizado; Planeación con enfoque territorial; Política digital restringida; Privilegiar saberes; Reconocimiento internacional; Sugerencias: aumentar inversión del estado; Sugerencias: buscar equidad; Sugerencias: cerrar la brecha digital; Sugerencias: compromiso intersectorial; Sugerencias: pensar en los contextos sociales; Sugerencias: privilegiar necesidades básicas.

Fuente: Elaboración propia.

Segundo, recolectamos códigos que albergaban significados similares o podían agruparse en códigos con mayor nivel de abstracción. Iteramos sobre la literatura revisada y clasificamos los códigos bajo las categorías de acceso y currículo. Los códigos agrupados en acceso reunían los malestares de las promesas incumplidas de universalidad digital en América Latina, la homogenización de las políticas digitales o la carencia de mirada territorial para el acceso. De su parte, los códigos agrupados en currículo expresan el reto de la transformación digital de la escuela, el rol de los actores educativos; en especial, la familia y el maestro y la necesaria ampliación de la noción de escuela con apertura al ecosistema digital actual. Para este movimiento analítico hicimos vigilancia metodológica a la construcción categorial a través del principio de mutua exclusividad expuesto por Freeman (2017).

Cuadro 3. Descripción de las categorías construidas a partir de las réplicas ciudadanas

CATEGORÍA	CONTENIDOS
Réplicas de acceso	Estrategia distorsionada País visibilizado y país invisibilizado Política digital restringida La situación precaria del maestro periférico
Réplicas curriculares	Digitalizar costumbres Inclusión Acompañamiento del hogar Privilegiar saberes Expandir fronteras escolares Diseñar modelos alternativos
Exhortaciones	Buscar equidad Planeación con enfoque territorial Mayor inversión del Estado Asegurar necesidades básicas Compromiso intersectorial

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, la información no contenida bajo ninguna de estas dos categorías implicó construir una tercera denominada Exhortaciones que recogía tonalidades y matices



ciudadanos dirigidos a la sugerencia, la propuesta futura y la recomendación para que el Estado vire hacia las necesidades más sentidas de la población.

Finalmente, pensamos en torno a las réplicas contenidas en cada categoría. Por tanto, apelamos a la escritura de memos analíticos para describir, interpretar y relacionar el contenido de las categorías a la luz de la literatura revisada. Adicional, empleamos la visualización de datos en redes semánticas para fundamentar los argumentos basados en réplicas ejemplares (Charmaz, 2006).

<p><b>Memo descriptivo y analítico categoría Accesos</b></p> <p><b>Pregunta de Investigación:</b></p> <p>¿Cuáles son las propiedades de la brecha de accesos digital denunciada en las réplicas ciudadanas a la estrategia #AprenderDigital?</p> <p><b>Consulta:</b></p> <p>En la herramienta de consulta crear un código inteligente que reúna los códigos que por su afinidad temática corresponden a la categoría Acceso.</p> <p><b>Resultado de la consulta:</b></p> <p>54 citas</p> <p><b>Descripción:</b></p> <p><b>La política digital restringida</b></p> <p>La imposibilidad del acceso se contrasta con la impotencia de una política digital hace tiempo superable, pero bajo el yugo de la corrupción hoy en día no alcanza cobertura universal.</p> <p>1:23 Malditos corruptos...no hay servicio de internet para más del 70% de la población que en su mayoría...</p> <p>La denuncia evidencia la limitación de la política educativa digital restringida a la escuela, pero con escaso impacto en la lucha contra la brecha digital universal.</p> <p>1:32 Esta iniciativa cómo se llevará a cabo en las zonas rurales? Corregimientos y veredas en las que sól...</p> <p>La denuncia exhorta a las promesas de la política digital que por años en Colombia se publicitan, pero que aún no se tiene noticia en las periferias del país.</p> <p>1:58 y cuándo llega el internet y los computadores a las veredas?</p> <p><b>La situación precaria del maestro periférico</b></p> <p>La ruralidad sin conectividad deja preguntas sin respuestas al maestro rural, del campo, que como única salida el Estado le brinda una alternativa impensada para su realidad.</p> <p>1:59 Buenas tardes Señora Ministra. Acá estoy viendo unos contenidos en Colombia Aprende. Muy buenos por...</p> <p>1:76 Los niños de la zona rural no tienen computadores ni en el colegio, porque los computadores para edu...</p> <p>2:6 Y como hace los docentes que trabajan en zonas rurales que en estos momentos están con su familia y...</p> <p>2:41 Nestor Adolfo Trochez Ceron Excelente reflexion porque la ministra sale a gritarr a voz populis qje...</p> <p>3:6 ANDREA CAROLINA LEON @KTYLEON78 · 25 abr. En respuesta a @VictoriaBxE Ministra esto no está funci...</p> <p>1:41 cerca de 800 estudiantes. Aprox el 90% son de bajos recursos, no tienen internet, no tienen computad...</p> <p>3:13 María Cardozo Buenos días si el gobierno no tuvo en cuenta los niños y niñas más vulnerables que no...</p>
--

Figura 2. Fragmento de un memo analítico

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

En el presente acápite devalamos el contenido las tres categorías construidas a partir de las réplicas ciudadanas recuperadas en Twitter y Facebook. Escribimos matizando entre la interpretación del investigador y al candor de las réplicas ciudadanas.

### 4.1. Réplicas de acceso

#### 4.1.1. Estrategia distorsionada

La estrategia digital se considera buena e innovadora, pero se distorsiona porque todos y todas no tienen acceso a Internet desde el hogar. La estrategia parece pensada para una tipología de hogar: el urbano, pero se aleja de los hogares que habitan veredas y corregimientos lejanos a las urbes. La ruralidad reclama la pertinencia social de las estrategias educativas pensadas desde la lejanía y la comodidad burocrática, pero con escasa sensibilidad por el contexto particular.

*En las zonas rurales no tiene los equipos no cuentan con el servicio de internet muy claro que están sentados en sus buenas oficinas y en la ciudad se les olvida que existe el campo. (1:81, #25marzo)*

La estrategia desconoce la condición de familias sin la capacidad para acompañar y desarrollar aprendizajes virtuales, además parece dar la espalda a las prioridades del proyecto de vida rural. Además, depende de conectividad, pero no contempla accesos sin uso de datos de Internet. Las familias sin recursos económicos no logran costear la conectividad.

En el caso de las áreas rurales no hay conectividad en su gran mayoría. Entonces los niños se encuentran aislados tecnológicamente. Si un padre de familia del área rural tiene para el sustento de su familia no va a tener para brindarle ayudas tecnológicas a sus hijos (2:8, #6abril).

#### *4.1.2. Política digital restringida*

La imposibilidad del acceso se contrasta con la impotencia de una política digital restringida que hace tiempo pudo ser alcanzable, pero bajo el yugo de la corrupción hoy en día aún no alcanza cobertura universal. La denuncia evidencia la limitación de la política educativa digital restringida a la escuela, pero con escaso impacto en la lucha contra la brecha digital universal. La denuncia exhorta a las promesas de la política digital que por años en Colombia se publicitan, pero que aún no se tiene noticia en las periferias del país.

*Malditos corruptos. No hay servicio de internet para más del 70% de la población que en su mayoría es rural.... (1:23, #17marzo).*

*¿Esta iniciativa cómo se llevará a cabo en las zonas rurales? ¿Corregimientos y veredas en las que sólo hay computadores en las escuelas? ¿Lugares donde las familias no cuentan con computadora o celular inteligente? (1:32, #19marzo)*

#### *4.1.3. País visibilizado y país invisibilizado*

El reclamo de la conectividad campea de norte a sur y denuncia la cara invisible de la periferia colombiana. Al sur, Amazonas poco aparece en las decisiones, ni en las políticas de un país centralista y urbano. El Amazonas donde no están garantizados los servicios básicos tiene que ver con resignación la incompatibilidad de la propuesta digital. Al norte, la noticia del acceso digital como solución al cierre de las escuelas para las comunidades indígenas Wayúú, se confronta con el escaso acceso al agua y la seguridad alimentaria de niños y niñas.

*En las comunidades indígenas del Amazonas no cuentan con energía las 24 horas. Siendo Leticia la capital la conectividad es pésima. Las familias del Amazonas no todos cuentan equipos de computación. Ahí dejo la inquietud y espero una amable respuesta y posibles soluciones. Colombia. (1:76, #24marzo)*

El éxito de la estrategia #AprenderDigital para atender el cierre masivo de escuelas se publicita y es reconocido en los medios de comunicación internacional, pero la pregunta del ciudadano increpa: ¿a qué tipo de país estará haciendo alusión la estrategia? La denuncia contempla la distancia entre el desfavorecido y el privilegiado encarnados en la dicotomía centro-periferia. La estrategia desconoce al campesino que nutre la despensa del país, pero al que más tarde le llegan las oportunidades digitales. La pandemia es la oportunidad para que los dirigentes recuerden el otro país para el cual la solución tecnológica no es la salida unívoca al cierre de las escuelas.

*La @bbcmundo resalta hoy la labor que adelanta @Mineducacion a través de #AprenderDigital, la plataforma para que estudiantes, docentes y padres de familia accedan a contenidos educativos. Un reconocimiento a la educación virtual en medio de la crisis por el Covid-19. (3:4, #24abril)*

*¿Qué estrategias nos brinda el ministerio de educación para la población de estudiantes que viven en zonas rurales donde no hay conectividad ni señal telefónica? Es fácil pensar en la población urbana, pero se discrimina a la población rural. (1:86, #26marzo)*

#### 4.1.4. La precaria situación del maestro periférico

La ruralidad sin conectividad deja preguntas sin respuestas al maestro rural al cual el Estado le brinda una alternativa impensada para su realidad.

*Buenas tardes, Señora Ministra. Acá estoy viendo unos contenidos en Colombia Aprende. Muy buenos, por cierto. Pero como hago para que mis estudiantes de la básica secundaria accedan a ellos cuando ni siquiera la institución cuenta con conectividad mucho menos los estudiantes campesinos. Ni siquiera todos cuentan con dispositivos móviles. Le hecho cabeza y no encuentro solución aún. (1:59, #21 de marzo)*

## 4.2. Réplicas curriculares

### 4.2.1. Acompañamiento del hogar

La tecnología digital reta a las familias a un escenario incierto: pasar del acompañamiento familiar en una escuela conocida y calculada por todos, a una versión de escuela que puede estar en casa y requiere conocimientos de las familias para poder acompañar. El rol de profesor se difumina: ¿qué rol desempeña el profesor desde la distancia cuando la presencia no está garantizada? El rol del profesor parece resistirse en las formas tradicionales y entra en confrontación con las nuevas disposiciones de la no presencialidad. La representación familiar del profesor aún es de dependencia y no la del actor para el trabajo colaborativo con ésta.

*Culturalmente las comunidades dependen de la explicación del profesor impidiendo el desarrollo de la metodología de aprendizaje autónomo y colaborativo. (1:84, #25marzo)*

### 4.2.2. Expandir fronteras escolares y digitalizar costumbres

La estrategia digital interpela la escuela tradicional que parece señalada; está en evidencia porque no hay murallas que definan el adentro y el afuera de la escuela. Las fronteras del conocimiento se expanden más allá del edificio escolar. El docente es interpelado a cambiar de chip, los tiempos no son los mismos. El consuelo del maestro interpelado es reconocer que, en estas circunstancias excepcionales de la pandemia, todos los oficios están nominados a la transformación, la flexibilización, la capacitación y a (re)crear costumbres afines con las tendencias futuras.

*Una vez más invitándoles a que aprovechen este recurso para cerrar la brecha digital de docentes del municipio y se pongan en la tarea de cambiar el chip, inclusive es útil para todos los que sean padres y expandan las fronteras del conocimiento. (1:22, #17marzo)*

Las transformaciones requieren no solo voluntades individuales sino políticas que valoren la inversión para transformar ambientes de aprendizaje que dispongan nuevas formas de interactuar, nuevos roles y flujos a través de los cuales circule la información y el conocimiento. Con esto, la capacitación docente para lograr apertura a cambios y nuevas formas de orientar la labor educativa.

*En estos momentos se evidencia la necesidad de invertir en educación, con ambientes de aprendizaje que incluyan herramientas tecnológicas que permitan la interacción entre docentes, estudiantes y padres de familia en todas las instituciones educativas del país. Además de la capacitación que se debe brindar a los docentes en el uso de plataformas virtuales acorde a las necesidades de su contexto escolar. (1:60, #21marzo)*

#### 4.2.3 Diseñar modelos alternativos

Un modelo alternativo para la educación de los niños y las niñas se ve venir a través de la integración de todos los medios de comunicación tradicionales y digitales como una plataforma educativa nacional que contribuya a la labor de la escuela. El rol de la universidad debe estar en adelante más comprometido con el acompañamiento a las escuelas en dirección a proponer modelos alternativos de escuela, porque el modelo no se agota en la provisión de recursos, sino con la articulación de voluntades. La universidad debe articularse a la toda la escuela, es decir, no limitarse a los ciclos previos al primer año de la universidad.

*Como ciudadanos deberíamos proponer como parte del aprendizaje de este momento histórico, que estos programas educativos para niños sean una constante, una alternativa para los niños en la programación de la tv Nacional. ¡Mucho mejor que programas de chisme, nada productivos o novelas que enseñan la mayoría modelos inadecuados o niños que a corta edad están ansiosos por conectarse al celular y expuestos a la pornografía que hasta los adultos han normalizado ignorando las graves secuelas! Que tal si los miramos y proponemos continuidad como ganancia en tiempos difíciles. (1:48, #18marzo)*

Poseer la conectividad y asumir el reto la educación desde la casa da lugar a comprender que la escuela puede tener varios eslabones, varias estaciones de un viaje a gran distancia por el cual muchos actores contribuyen y acompañan la formación. El Covid-19 es la oportunidad de las familias para comprender que también pueden aprender con los niños y las niñas. Qué la educación está restringida a la escolarización con sus rutinas disciplinares, ciclos y organización, ni mucho menos termina con el ritual de paso que significa la certificación. Qué la educación puede ser una plataforma de integración entre escuela y familia.

*Una vez más invitándoles a que aprovechen este recurso para cerrar la brecha digital de docentes del municipio y se pongan en la tarea de cambiar el chip, inclusive es útil para todos los que sean padres y expandan las fronteras del conocimiento. (1:22, #17marzo)*

#### 4.2.4 Privilegiar saberes

La propuesta digital sigue compartimentando el currículo en disciplinas. Con ello, jerarquizando asignaturas en nivel de importancia. A pesar de los tiempos difíciles que requieren otras reflexiones, parecen ser más necesarios los saberes útiles, los evaluados en pruebas. La preocupación parece estar más dirigida a no perder el tiempo y garantizar las disciplinas de verdad importantes, que en fomentar saberes necesarios para los tiempos que estamos viviendo.

*Aprender Digital, faltan contenidos para Preescolar y Ciencias Sociales. Para @Mineduccion su aprendizaje se resume a Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales. (2:30, #4abril)*

#### 4.2.5 Inclusión

Las personas en situación de discapacidad reclaman espacio en la estrategia digital. En la escuela tradicional su estancia es hostil porque no acceden a los niveles de “normalidad”

que espera la escolarización. En la estrategia digital se perciben exacerbadas las brechas que apenas la escuela presencial intenta cerrar. El exceso de un formato visual es confrontado por la discapacidad visual. ¿Cómo propiciar una estrategia digital razonablemente adaptada a las necesidades de la discapacidad en todas sus manifestaciones? ¿Cómo promover la estrategia digital como posibilidad de una escuela más justa con las diferencias? Pareciera que se cambia de formato, pero se continúan acentuando las mismas desigualdades y perfilando una sola manera de ser apto para la escuela. El reclamo a la presente estrategia, aunque es para confrontar una contingencia, se pregunta ¿qué tipo de estudiante se espera favorecer?; ¿por qué las estrategias por defecto favorecen siempre el estudiante ideal que aspira la escolarización? o ¿por qué no pensar una estrategia desde el lugar de partida desde el cual inicia la carrera un niño o una niña en situación de discapacidad?

*¿¿¿Será que la plataforma tiene los ajustes razonables??? ¿¿¿Está ajustada para ciegos con software Jaws??? ¿¿¿Todo video con audio tiene intérpretes de LSC?? ¿¿¿O están subtítulados??? ¿¿¿Y algo no menos importante, será que habrá un plan de contingencia para que los niños que no tienen acceso de Internet puedan acceder a la información??? ¡¡¡Esperemos que por esta situación no haya pérdidas de años escolares en Colombia y sigamos patrocinando la deserción con la falta de diseños universales para todos!!! (1:87, #26marzo)*

### **4.3. Exhortaciones**

#### *4.3.1 Mayor inversión del Estado, pero con enfoque territorial*

La política educativa digital debe permitir acceso libre a Internet con fines educativos para el uso de niños y niñas en sus hogares y en las escuelas. El costo de Internet debe ser más asequible para las personas desfavorecidas. Para el sector rural parece haber una educación desfinanciada que no permite impulsar proyectos de infraestructura ni conectividad tecnológica. Las políticas deben considerar enfoques diferenciales y territoriales en los cuales apelar a la equidad es habilitar, de cantidad y calidad, a todos para lograr las mismas oportunidades de aprender. La crisis no debe ser disimulada con la expresión “no estábamos preparados para esto”, por el contrario, la crisis deja en evidencia la escasa ejecución de las promesas políticas. El talento humano docente dispuesto en las escuelas de todo el territorio se activa en la medida que se garanticen las condiciones para ejercer su labor.

*Red de internet abierta que de acceso únicamente a los computadores y tabletas registradas por el gobierno nacional para colegios. Así los niños mas pobres podrán sus padres ir al colegio o una persona encargada podrá llevar las tabletas y los computadores portátiles. A las casas de estos estudiantes. Con el fin de poder tomar las clases virtuales. Computadores para educar deben tener toda la información de los email de los computadores para así dar acceso al internet gratuito. (1:65, #22marzo)*

#### *4.3.2 Buscar equidad*

La estrategia favorece a los sectores con mayores comodidades y deja en suspenso a aquellos que, por el contrario, no cuentan con las facilidades. Asegurar plataformas digitales es asegurar tan solo una porción del país, pero invisibiliza otra porción. La estrategia evidencia una profunda desigualdad reproducida con cada acción ministerial que desconoce las necesidades aún no satisfechas de muchos sectores de la sociedad. La competitividad debe basarse en mayor equidad, brindar la oportunidad a todos. La estrategia digital presenta un problema en la concepción misma porque hay un problema: no beneficia a todos. Entonces, algo anda mal en la planeación de la política educativa. Con esto naturalizamos la desigualdad como algo irremediable y no como producto de una

construcción basada en las intenciones de favorecer unos pocos en desmedro de muchos otros.

*Sin Internet y sin acceso a elementos para implementación en las comunidades vulnerables, es educación para las clases más acomodadas económicamente, no se puede pretender educar con estas tecnologías si la mayoría de los estudiantes no tienen el acceso, eso es excluyente. (3:12, #21abril)*

Las propuestas son pensadas para un estudiante ideal que corresponde a un solo tipo o modelo de escolarización. Desconoce otras condiciones de escolarización tan diversos como cantidad de regiones y poblaciones habitan en Colombia.

*El ministerio no conoce de las cuatro paredes de su oficina. Para afuera la realidad del país es otra totalmente distinta a lo que ellos "conocen" pero preparémonos como siempre con nuestras uñas haciendo lo mejor posible por nuestros estudiantes. En fin, que nadie más se afana por ellos... (2:45, #31marzo)*

#### 4.3.3 Compromiso intersectorial

El llamado es a las empresas de telecomunicaciones para que demuestren mayor compromiso con el trabajo articulado por la educación. El gravamen de impuestos debe eliminarse para la intención de comprar artículos para la conectividad de los hogares más desfavorecidos, esto hace más asequible el acceso digital. La conectividad digital para hogares no debe pensarse como un nicho comercial, sino parte de un lugar estratégico para apostar por mayor equidad a través del control de los costos que ofrecen las compañías de telecomunicaciones.

*¿Cuándo las multinacionales @ClaroColombia @Tigo\_Colombia @MovistarCo van a aportar su granito de arena, como lo hizo @ETB que amplió el ancho de banda a los que tienen menos de 100mb para que los niños y niñas se puedan conectar y trabajar en mejores condiciones? (1:46, #18marzo)*

#### 4.3.4. Asegurar las necesidades básicas insatisfechas

El ciudadano exhorta las necesidades de transporte, salud, servicios básicos del hogar aún no asegurados. Es paradójico y cómico ver que hay una versión lejana de país que marcha a un ritmo como reza el eslogan presidencial "El Futuro es de todos", pero otra está paquidérmica detenida en el pasado. El llamado ciudadano es a razonar, a no vivir en un país de fantasías de lo que debería ser, con facilidad asequible y accesible para pocos, pero negado e imposible para muchos otros. Para sectores sociales desfavorecidos y olvidados escuchar una estrategia digital para confrontar el cierre de escuelas es confrontarlos con un sinsentido y con la verdadera necesidad y urgencia existencial para ellos: suplir las necesidades básicas para sobrevivir. La paradoja digital como apuesta para enfrentar el futuro y propiciar la calidad de la educación se confronta con políticas compensatorias (alimentación escolar, planta docente o infraestructura) que en otrora prometieron calidad, pero que aún hoy no consiguen ser universales. ¿Qué hace pensar que la moda digital alcance la calidad de la educación no lograda?; ¿qué hace pensar que, a diferencia de las políticas compensatorias, que en otrora prometieron universalidad, la política educativa digital si alcanzará a ser universal? Una asincronía entre las promesas del pasado no cumplidas y las promesas de futuro.

*¡Qué graciosos!, y ¿cómo se atenderán las comunidades que escasamente tiene fluido eléctrico? La economía naranja de Duque habla de prepararnos para la tecnología 5G y en los campos colombianos buscamos la montaña más alta para lograr la EDGE. No hay garantías físicas (baños, infraestructura), ni garantías en la nutrición (PAE) y ¡así pretenden apoyar la educación! (1:67, #22marzo)*

## **5. Discusión**

Las réplicas ciudadanas categorizadas robustecen la evidencia en torno al agravamiento de las desigualdades educativas en época de covid-19. La presente investigación ratifica las conclusiones de Garrido (2020) y Quiroz (2020) que hacen referencia a las desigualdades precedentes, ahora exacerbadas. Evidenciamos que la deuda histórica del Estado colombiano con las periferias, la ruralidad y los sectores urbanos desfavorecidos está más vigente que nunca. Por tanto, los diagnósticos continuados de desigualdades abordados por las ciencias sociales latinoamericanas antes que literatura panfletaria, como lo hacen ver los sectores políticos conservadores y las derechas más radicales, son altavoz de realidades precarias, con esperanzas, pero constreñidas por voluntades políticas que no cuajan en el verdadero propósito de la equidad social.

Agreguemos a lo anterior, que el presente estudio remarcó en una fracción de esta indeseable realidad latinoamericana. En particular, la política educativa digital tan connotada y publicitada, pero inaccesible para los sectores sociales de siempre que ven negados o, en el mejor de los casos, ralentizados los beneficios educativos de los que goza la población más favorecida. Las réplicas ciudadanas dan soporte empírico a las conclusiones ofrecidas en la investigación documental de Sánchez-Gómez y colaboradores (2020). En efecto, el estado de cuarentena y el cierre masivo de escuelas significaron apelar a la propuesta digital como solución, por defecto, mayor dificultad para sectores sociales encarnados en la figura del niño y la niña de los suburbios, la familia rural o el docente que sirve a las comunidades indígenas. En acuerdo con Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez (2020) y Álvarez y otros (2020), aprendimos que la rápida salida tecnológica a los problemas (im)predecibles de la educación no deja algo más que un haz de incertidumbres, voces negadas y posibilidades no encontradas.

Advertimos con esta investigación la homogeneidad de la política educativa digital. Las réplicas ciudadanas son una misma voz que, al unísono, reclaman focalización, personalización y enfoque territorial para la justificada transformación digital (OCDE, 2019), no solo aquella de emergencia en ocasión al covid-19, sino la pretendida en las actuales políticas económicas en Colombia (Departamento Nacional de Planeación de Colombia, 2018, 2019). Las voces de ciudadanos y ciudadanas en redes sociales resisten la visión unívoca del aprendiz digital (Williamson, 2018), bien dotado de recursos, auto motivado, con gran apertura para experimentar en la incertidumbre, pero con escasa consideración de las innegables diferencias socioeconómicas y culturales de origen que hacen reprochable la universalización del aprendiz (Selwyn, 2016).

Al respecto, con los estudios de Mérida y Acuña (2020) y Gallegos y Tinajero (2020), o en las conclusiones de Rodríguez (2020), no solo hallamos simpatías en torno a la reflexión por la no homogeneización, sino que además evocamos las necesarias políticas de subjetividad: para una educación latinoamericana justa la política educativa no deberá advertir a la ciudadanía como una masa homogénea que deviene en las mismas necesidades, sino un reto que “deberá trabajar sobre las representaciones que los actores tienen acerca de las principales categorías vinculadas a [su] trayectoria educativa” (Tedesco, 2012, pp. 210-211).

Trabajar sobre las representaciones de los actores implica devolver confianza, capacidad para narrar y elaborar proyectos. En el respectivo orden, la figura del Estado, el intelectual de las ciencias sociales y de la escuela son irremplazables.

Respecto del primero, el presente estudio nos permitió develar réplicas ciudadanas que exhortan por la confianza a un Estado deslucido por la corrupción, la burocracia y el clientelismo con el que se gestionan los bienes públicos. El llamado es unívoco para visibilizar otras ciudadanías que merecen reconocimiento en la vida pública, ricas en experiencias y expectativas, pero con carencias que valen la pena atenderse. Segundo, aprendimos a valorar la capacidad de narración inherente a la ciudadanía. Narraciones que, de ser capitalizadas, constituyen el germen para la producción teórica de las ciencias sociales. Una producción cuyo interés será el autoconocimiento como posibilidad emancipadora (Santos, 2009), solo de la mano de intelectuales de retaguardia: “atentos a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos comunes y teorizar a partir de ellas. De lo contrario, los ciudadanos estarán indefensos” (Santos, 2020, p. 41). Por último, hallamos un reclamo por una escuela renovada que, en pospandemia, tome nota del problema de su rediseño en perspectiva de proyectos que promueven aprendizajes hacia una sociedad digitalizada y del siglo XXI (Maggio, 2018; Pinto, 2019; Rivas, 2017, 2019). Las réplicas ciudadanas, más allá que la garantía en infraestructura y el acceso digital, conjuran el cambio escolar, el desarrollo de una cultura digital, la formación docente y la relación escuela-comunidad como eslabones que fortalecen la adopción contextual de la política digital y amplían las fronteras de la educación más allá de las murallas del edificio escolar (Fernández-Enguita, 2018).

En esta perspectiva resaltamos la continuidad empírica que representa nuestro estudio con las conclusiones de la investigación documental de Lugo y otros (2020). Coincidimos con una necesaria plataforma educativa digital que diversifique los tradicionales escenarios de la escuela. Además, en la escalabilidad y gradualidad, la conectividad universal, la asequibilidad digital y el rediseño curricular como condiciones ineludibles para una política educativa digital puesta a prueba en pandemia y con lecciones aprendidas de cara a la pospandemia.

## **6. Conclusiones**

Primero, el presente estudio prometió categorizar las réplicas ciudadanas con el ánimo de revelar las desigualdades educativas agravadas por el cierre masivo de las escuelas y por la aplicación de una estrategia digital homogénea para confrontar la excepcional situación. Valoramos de este primer objetivo la riqueza de contenidos expuestos en las réplicas ciudadanas de Twitter y Facebook. Hallamos un espacio fértil de necesaria incursión en las investigaciones en ciencias sociales que implica ampliar el abanico de potenciales fuentes de información. De hacerlo tendremos una perspectiva más amplia de la realidad social. Limitarnos a las fuentes tradicionales de información, de lo contrario, implicará la pérdida de voces ciudadanas que valen la pena capitalizar por el alto valor informativo que traen consigo, como lo apreciaríamos en el apartado de resultados.

Segundo, el estudio prometió discutir, en el marco de las réplicas, las expresiones de desigualdad educativa. Al final, creemos satisfecha la tarea en la medida que aportó al propósito del presente número extraordinario de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social: “las consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas”. Ofrecimos evidencia para robustecer la denuncia que estima a los sectores sociales históricamente desfavorecidos como los mismos que padecen con más intensidad las consecuencias de la actual excepcionalidad. Además, reunimos referencias para atestiguar en contra de las políticas educativas homogéneas, en particular la digital,



que enmarcan los fines de la escuela en una figura unívoca del aprendiz que niega otras posibilidades tan diversas y alejadas como disímiles en Latinoamérica.

Tercero, ¿qué lección aprendida surge de las réplicas ciudadanas a la estrategia #AprenderDigital para una escuela pospandemia? La respuesta es otra pregunta con un amago de propuesta que habrá que cultivar: ¿Qué escuela esperamos construir cuando las puertas de ésta una vez más estén abiertas a millones de niños y niñas en nuestras latitudes latinoamericanas, en especial, las que corresponden al territorio colombiano? Una escuela que no acepte la solución tecnológica como salida fácil a todas sus críticas, sino que avance hacia la construcción colectiva de voluntades para habilitar con tecnología condiciones individuales e institucionales para unos mejores aprendizajes. Implica avanzar hacia la educabilidad digital como una noción para generar proyectos de formación que visibilicen las propias necesidades, habiliten las oportunidades y propicien la esperanza entre tantas desigualdades. Al respecto, la docencia tiene una responsabilidad única e histórica de superar la veda del solucionismo tecnológico. La accesibilidad digital cobra sentido en el mismo momento que la pregunta: “¿con qué educar?”, es complementada con “la actitud, la reflexión y el saber pedagógico para no solo ver el árbol, sino percibir el bosque” (Suárez, 2019, párr.1). Para este fin, la elaboración de proyectos escolares con tecnologías digitales que vinculan la gestión y la planificación, el desarrollo profesional de los docentes, el desarrollo curricular, la cultura digital y la relación escuela-comunidad posibilitan que, aún en condiciones adversas, los aprendizajes escolares sean posibles (Lugo y Kelly, 2011; Tedesco, 2012).

Cuarto, la investigación ratifica el uso humanitario (UNESCO, 2020b), que significan las tecnologías digitales en el marco de la actual emergencia sanitaria para otorgar espacio de expresión, reivindicar voces desconocidas; para que el ciudadano no vea resignada su posibilidad de denunciar y exhortar a los gobiernos. Por último, para apreciar la tecnología digital más allá de la dicotomía uso/mal uso y visionarlo como una necesaria oportunidad para el goce de los derechos, en particular el derecho de los más jóvenes en Internet (Pavez, 2014).

Terminamos inspirados en De Sousa Santos (2020), ¿la verdad de las políticas educativas digitales se conoce mejor en situaciones normales o en situaciones excepcionales? Con el mismo autor respondemos: ambas situaciones inducen conocimiento, sin embargo, ¿cuán dispuestos estaremos en unos años para recordar estos tiempos de excepcionalidad que evidenciaron las desigualdades que parecen paisaje en tiempos de “normalidad”?!

## Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, 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), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Baptista, L., Loeza, C., Almazán, A., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *RLEE Nueva Época*, 50(e), 41-88.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Indicadores básicos de TIC en hogares*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2019). *Política nacional para la transformación digital e inteligencia artificial*. Departamento Nacional de Planeación de Colombia.
- Dirección Nacional de Planeación de Colombia. (2020). *Tecnologías para aprender: Política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. Departamento Nacional de Planeación de Colombia.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- Freeman, M. (2017). *Modes of thinking for qualitative data analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315516851>
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with Atlas ti*. Sage.
- Gallegos, I. y Tinajero, M. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(e), 121-142.
- Garrido, M. D. (2020). Educar en tiempos de pandemia: Acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Revista Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.26694/caedu.v3i1>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: Desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. UNESCO.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.
- Mérida, Y., y Acuña, L. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020). *Estrategia aprender digital*. Ministerio de Educación de Colombia.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017167714>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 157-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- OCDE. (2019). *Vectors of digital transformation*. OECD Publishing.

- Pavez, M. I. (2014). *Los derechos de la infancia en la era de internet: América Latina y las nuevas tecnologías*. CEPAL.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Quiroz, 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(3).
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2019). *¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Fundación Santillana.
- Rodríguez, P. (2020). ¿Políticas uniformes y universales de acceso a la tecnología reversionen desigualdades educativas? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Sánchez-Gómez, J., Quiroga, K. y Ospina, P. (2020). *Desafíos tecnológicos para el sector educativo en América Latina en tiempos de pandemia*. Programa de Investigación de Política Exterior Colombiana.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., . . . y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- Santos, B. D. S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. D. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity.
- Suárez, C. (2019). *El árbol y el bosque. En torno a la pedagogía digital*. <https://bit.ly/384hDHY>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2020a). *Interrupción educativa y respuesta al COVID-19*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *La UNESCO reafirma la necesidad de la universalidad de Internet, en medio de la intensificación de las amenazas*. UNESCO.
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.

## **Breve CV del autor**

### **Edwar Camilo Lopera-Zuluaga**

Investigador y profesor de escuela primaria pública en la Institución Educativa Liceo Antioqueño del municipio de Bello (Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde (Sabaneta, Colombia). Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Su trayectoria educativa se centra en proyectos comunitarios para la formación ciudadana, el ejercicio docente activo en escuelas públicas y la militancia en el sindicato de trabajadores de la educación de Antioquia-Adida-. Sus actuales intereses investigativos se basan en la fundamentación de la noción de Educabilidad digital para intervenir en la formulación de proyectos educativos de formación digital de niños y niñas en condición de segregación escolar socioeconómica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-6544>. Email: [edwar.lopera@upb.edu.co](mailto:edwar.lopera@upb.edu.co)

## Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento

### Families and Teachers: Guarantees of Learning during Confinement

David Hortigüela-Alcalá <sup>1</sup>

Ángel Pérez-Pueyo <sup>2</sup>

Mercedes López-Aguado <sup>2</sup>

Jesús Manso-Ayuso <sup>3</sup>

Javier Fernández-Río <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Burgos, España

<sup>2</sup> Universidad de León, España

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>4</sup> Universidad de Oviedo, España

El cierre de los centros educativos en España ha supuesto una adaptación inmediata sobre la forma de garantizar el aprendizaje. Los docentes han tenido que adaptarse de manera inmediata a un entorno digital de enseñanza y las familias han debido de atender con garantías a las tareas virtuales de sus hijos. El presente estudio tiene dos objetivos: a) analizar las variables relativas a la relación existente entre la familia, los centros educativos y los docentes, así como sus problemas para apoyar a los alumnos; b) analizar el efecto que tiene el modelo de enseñanza empleado por el docente en el seguimiento de la enseñanza virtual. Se ha utilizado una metodología cuantitativa con un diseño ex post facto descriptivo por encuesta, en el que han participado 3700 docentes y 5867 familias de todo el territorio español. Las principales dificultades se han encontrado en la falta de apoyo por parte de la administración y en la formación en competencia digital del profesorado. También ha quedado de manifiesto la necesidad de trabajar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes y además existieron diferencias significativas en función del modelo de enseñanza (centrado en contenido versus en competencia) de los docentes.

**Descriptor:** Modelos de enseñanza; Familias; Docentes; Desigualdad educativa; Escuela en casa; Covid-19.

The closure of schools in Spain has meant an immediate adaptation on how to guarantee learning. Teachers have had to adapt immediately to a digital teaching environment and families have had to deal with their children's virtual tasks with guarantees. This study has two objectives: a) to analyze the variables related to the relationship between the family, the schools and the teachers, as well as their problems in supporting the students; b) to analyze the effect that the teaching model used by the teacher has in the monitoring of virtual education. A quantitative methodology was used with an ex post facto descriptive design by survey, in which 3700 teachers and 5867 families from all over Spain participated. The main difficulties have been found in the lack of support from the administration and in the training of teachers in digital competence. The need to work on the autonomy and self-regulation of students was also highlighted, and there were also significant differences in terms of the teaching model (centred on content versus competence) of the teachers.

**Keywords:** Teaching methods; Families; Education right; Homeschooling; Covid-19.

---

\*Contacto: [dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 27 de julio 2020  
1ª Evaluación: 13 de octubre 2020  
2ª Evaluación: 29 de noviembre 2020  
Aceptado: 16 de diciembre 2020

## 1. Introducción

España ha conocido la primera pandemia global desde la “Peste española” (*Spanish Influenza*) de 1918-1920 (Fernández-Riquelme, 2020) a través de una enfermedad tan letal y desconocida como el Covid-19. El cierre de las aulas el pasado mes de marzo, como una de las formas más efectivas para frenar el avance de esta enfermedad, ha generado un verdadero shock en la sociedad española (Zubillaga y Gortazar, 2020). Tras afrontar con mayor o menor acierto la situación económica, social, política y educativa inmediata, el sistema educativo debe hacer frente a un futuro incierto a corto y medio plazo. En estas circunstancias y en un Estado descentralizado como el español, la preservación del principio constitucional de igualdad como es el derecho a la educación (Constitución Española, 1978, art. 27) requiere de las administraciones educativas una respuesta coordinada para afrontar la presente situación y así garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (Fernández-Franco, 2020). Sin embargo, esto no solo no ha ocurrido así, sino que diferentes enfoques de las administraciones autonómicas no están consiguiendo que toda la comunidad educativa ejerza de la misma manera su derecho a la educación en condiciones de calidad y equidad, sobre todo, en los contextos más desfavorecidos (Save the Children, 2020).

La situación generada por la supresión de las clases presenciales, como consecuencia del cierre de los centros educativos, y el confinamiento de las familias ha planteado una situación inédita (Real Decreto 463/2020) en la que pues padres e hijos se han visto trabajando en el mismo contexto espacio-temporal que en muchos casos ha provocado situaciones de desventaja evidentes. Sin embargo, los docentes, generalmente también con familia, igualmente han tenido que adaptar su forma de trabajar (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020a). De forma casi instantánea, la situación les ha obligado a modificar o transformar su manera de enseñar y de generar aprendizaje a un entorno digital, para muchos, desconocido. La consecuencia inmediata de ello ha sido que a las familias se les ha requerido su colaboración, en algunas situaciones casi en modo de co-docencia, y muchas se han visto muy limitadas, por no decir imposibilitadas y/o incapacitadas, para atender a las tareas virtuales de sus hijos, no siendo suficiente con reabrir o recuperar la comunicación con el centro y los docentes.

En los siguientes apartados se va a presentar el estudio realizado comenzando por un análisis de la situación actual con un enfoque científico que nos acerque al estado de la cuestión, se presentará el método de investigación realizado, así como los resultados obtenidos. Finalizaremos con una discusión sobre los datos obtenidos, unas conclusiones, así como las debilidades, fortalezas y líneas de investigación futuras.

## 2. Estado de la cuestión

Esta pandemia, generada por el Covid-19, obliga a determinar el grado en el que se ha visto afectado el derecho a la educación, identificar las consecuencias asociadas desde diferentes perspectivas y poder plantear propuestas y estrategias de reconstrucción para la que se conoce como nueva normalidad (Luengo y Manso, 2020). En cualquier caso, como establece Fernández-Enguita (2020), lo que ha puesto de manifiesto este confinamiento es la existencia de tres brechas en el sistema educativo español: la brecha de acceso (tener o no tener acceso a conexión y dispositivos tecnológicos); la brecha de uso (tiempo de uso y calidad del mismo); y la brecha escolar (habilidades del profesorado,

disponibilidad). En este sentido, Luengo y Manso (2020, p. 13) establecen que 'existe una brecha de capital sociocultural en nuestra sociedad que se transfiere a la esfera de lo escolar' y que, aunque todos los sistemas educativos lo intentan mitigar en mayor o menor medida, la crisis actual parece amenazar con ampliar esta brecha escolar y curricular de manera significativa requiriendo ajustes a nivel de currículo, evaluación, programas, recursos y medidas sanitarias (Zubillaga y Gortazar, 2020). Según Jorquera (2020), en su informe de Save the Children, en España hay 2,1 millones de menores que viven en situación de pobreza y exclusión social, cuyas familias no se encuentran en situación de ayudarles en las labores escolares cuando desde los centros se reclama su participación (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017). En el contexto actual, y ante una situación sin precedentes, los centros y los docentes han improvisado con los medios que tenían a su disposición una estructura que parece haber permitido a una buena parte de los estudiantes seguir el aprendizaje, aunque no a todo el alumnado (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020b).

Respecto a la actuación de las familias, ésta ha sido muy diferente y desigual en función de su situación y contexto. Algunas han tenido la capacidad para atender a sus hijos, mientras que, en otros casos, ha sido verdaderamente complejo. Las principales razones han sido; a) consecuencia del teletrabajo coincidente con el periodo escolar; b) incapacidad para proporcionar a sus hijos la ayuda curricular que requerían (Beltrán, 2013; Cifuentes-Faura, 2020); c) falta de medios tecnológicos o de uso (Alva de la Selva, 2015; Banco Mundial, 2020a, 2020b); y d) por la falta de comunicación familia-escuela (Razeto, 2016). Son las familias más desfavorecidas social y económicamente las que han tenido más problemas para realizar el seguimiento.

En este sentido, es conocido el hecho de que los periodos de ausencia en los centros educativos, como ocurre en los periodos vacacionales, tienen una serie de consecuencias de desaprendizaje (Cooper et al. 1996; Fairchild y Boulay, 2003; Kerry y Davies, 1998; Shinwell y Defeyter, 2017). De hecho, las pérdidas de aprendizaje durante las vacaciones de verano hacen que la brecha en el rendimiento académico aumente (Borman, Benson y Overman, 2005; Patton y Reschly, 2013). Esta situación se agrava especialmente con el alumnado de necesidades educativas especiales o de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Save the Children, 2020). En esta situación de confinamiento, las tareas demandadas para casa parecen haber potenciado aún más las desigualdades. Este aspecto, que ya identificaba Meirieu (2005), lo corroboran Posada y Taborda (2012) cuando demuestran que quienes tienen un entorno familiar y social empobrecido están en desventaja sobre aquellos que lo tienen enriquecido. Los estudiantes con rendimiento bajo están menos motivados intrínsecamente, tienen menos interés en hacer los deberes y requieren de mucha motivación extrínsecamente para realizarlo (Pan et al., 2013). Además, no se puede olvidar que hay una relación positiva entre el tiempo empleado en la realización de los deberes y el rendimiento académico en los últimos cursos de Secundaria y Bachillerato (Rosário et al., 2006). En cualquier caso, parece evidente que la capacidad para autorregularse es imprescindible para obtener un buen rendimiento académico (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2014; Xu, 2010). y, por el contrario, los estudiantes que reciben más ayuda, también emplean más tiempo y obtienen peores resultados (Trautwein y Lüdtke, 2007), como ya se observó en España en algunas comunidades autónomas (Gobierno de Aragón, 2010; Gobierno Vasco, 2012).

Además de las medidas para resolver la brecha digital, para solucionar la brecha curricular es imprescindible atender a los modelos de enseñanza empleados por los docentes

(Moreno y Luengo, 2020). En este sentido, las diferencias entre los docentes que siguen un modelo tradicional centrado en el libro de texto y los seguidores de un modelo competencial condicionan la posibilidad de salvar la brecha curricular. No se debe olvidar que los primeros utilizan métodos, técnicas y estrategias que centran su atención en lo meramente conceptual (Toro y Arguis, 2015), mientras que los segundos fomentan la motivación hacia el aprendizaje, su participación activa en las tareas, la colaboración entre el alumnado y el fomento de su autonomía y autorregulación (Casado, 2018; Zimmerman y Shunk, 2011). Es fundamental, y más en situación de confinamiento, que los docentes empleen metodologías activas que impliquen al alumnado en sus tareas, evitando así su desconexión y falta de seguimiento (Zubillaga y Gortazar, 2020); aunque no olvidando las distracciones generadas por la utilización del mismo ordenador o tablet para la adquisición del aprendizaje y su uso como herramienta de juego y disfrute (Bringa, Rodríguez y Herrero, 2008; Fernández-Planells y Figuera, 2012).

La OCDE (2020) establece una guía para esta situación tan particular, fomentando la relación entre docentes, entre los centros y de estos con las familias. En este sentido, tanto Education Endowment Foundation (EEF, 2020), la UNESCO (2020) como Save the Children (2020) identifican una serie de factores a solventar para afrontar las situaciones de desigualdad en contextos desfavorecidos que deben ser completados y que son los siguientes: a) la calidad de la docencia asociada, b) asegurarse del acceso a la tecnología y su utilización limitando el número de plataformas, c) elegir metodologías adecuadas y activas, d) potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo, e) desarrollar procesos de evaluación formativa con procedimientos de autoevaluación y coevaluación asociados a instrumentos claros y objetivos, f) desarrollar reglas de aprendizaje a distancia y controlar el proceso de aprendizaje de los estudiantes sin sobrecargas a las familias, y g) controlar los tiempos de atención en sesiones en vivo y fomentar el trabajo individual y autorregulados con planificadores. Sin embargo, todos estos factores de éxito que se plantean requieren partir de una serie de condiciones que es necesario valorar y que, en caso de no cumplirse, se estaría desaprovechando esta situación como elemento acelerador de la transformación social (Raya, 2020), así como la posibilidad de generar un verdadero cambio en el modelo educativo de nuestro país y que tanto necesita.

Este artículo plantea la necesidad de analizar los efectos del confinamiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde un posicionamiento holístico, procurando aprehender la realidad desde diferentes ópticas. Por esta razón, se ha dado voz a dos de los colectivos implicados en el aprendizaje de los estudiantes durante este periodo, las familias y los docentes. Cada uno de estos colectivos ha participado desde espacios distintos, aportando información con diferentes matices que permitirá describir de forma más completa y compleja la realidad. Así, se plantean dos objetivos a) analizar las variables relativas a la relación de la familia con los centros educativos y los docentes, así como sus problemas para apoyar a los alumnos; b) analizar el efecto que tiene el modelo de enseñanza del docente en el seguimiento de la enseñanza virtual, su formación en este tipo de enseñanza y el tiempo dedicado a las diferentes tareas docentes durante el confinamiento. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática, ya que hasta el momento no se ha publicado ningún estudio en el ámbito español acerca del Covid19 que utilice una muestra tan elevada de familias y docentes.



### 3. Método

#### Participantes

Han participado un total de 9567 sujetos de los cuales 3700 son docentes y 5867 familias. En el Cuadro 1 se recogen las principales características de los participantes. En relación con los docentes, se observa que una amplia mayoría de ellos son mujeres, con más de 10 años de experiencia y trabajando en centro de titularidad pública. Respecto a las familias, la mitad de aquellas que ayudaban a los hijos en las tareas escolares tienen estudios universitarios y también la mitad no han teletrabajado durante el confinamiento. Para la selección de esta muestra se ha utilizado un procedimiento no aleatorio, intencional, utilizando como criterios de inclusión tener hijos en edad escolar (para el cuestionario a las familias) y ser docente de cualquier etapa (en el caso del cuestionario a los profesores). El acceso a los participantes se ha llevado a cabo mediante la técnica bola de nieve (*snowball*) que consiste en solicitar la participación a determinado número de personas accesibles que, a su vez, se lo hace llegar a otras y así sucesivamente hasta tener la muestra final (Ruiz, 2008).

Cuadro 1. Descripción de los participantes

<i>Docentes (N = 3700)</i>					
Género	Hombre	Mujer			
	28,5%	71,5%			
Edad	21-31 años	31-41 años	41-50 años	51-60 años	> 60 años
	9,6%	28,9%	34,2%	24,3%	2,9%
Experiencia docente	< 1 año	1-5 años	6-10 años	> 10 años	
	3,3%	17,0%	12,9%	66,8%	
Titularidad del centro al que pertenece	Privado	Concertado	Público		
	3,7%	11,6%	84,7%		
<i>Familias (N=5867)</i>					
Número de personas que conviven en el hogar	1	2	3	4	> 4
	0,2%	4,4%	24,4%	55,2%	15,8%
Número de hijos entre EI y Bachillerato	1	2	3	4	
	38,6%	51,4%	8,5%	1,1%	
Etapas en las que estudian*	Infantil	Primaria	ESO y Bach	FP	Universidad
	29,6%	62,1%	43,7%	3,6%	3,8%
Titularidad del centro escolar de los hijos	Privado	Concertado	Público		
	1,2%	15,5%	83,3%		
Personas que teletrabajan durante el confinamiento	0	1	2	3	4
	49,6%	33,1%	16,6%	0,4%	0,2%

Nota: \* Pregunta de respuesta múltiple, el total de las respuestas supera el 100%

#### Instrumentos

Para la recogida de información se han utilizado dos cuestionarios (uno de familias y otro de docentes), elaborados expresamente para esta investigación. Como ha sido descrito anteriormente, el planteamiento de partida es describir el efecto del confinamiento de forma holística, por lo que se consideró necesario aportar la visión tanto de las familias como de los docentes para conseguir una visión lo más completa posible de la situación. La elaboración de los cuestionarios ha llevado asociado un proceso de validación de contenido por parte de seis expertos que ha consistido en el establecimiento de una

estructura base desde la que invitar a participantes colaboradores en todo el proceso, y en la definición de evidencias que permitieran establecer hasta qué punto los ítems del cuestionario eran representativos de las conductas que a la vez se pretendían observar a partir del constructo teórico (López-López e Hinojosa, 2016). En base a las sugerencias recibidas se desarrollaron las versiones finales que han contado con un total de 48 ítems en el cuestionario de docentes y 26 en el de familias. Este proceso utilizado garantiza la validez de contenido, ya que cada experto valoró la objetividad, utilidad y pertinencia de cada pregunta a partir de los objetivos de la investigación, realizándose varias rondas hasta encontrar la mayor afinidad y coherencia. Los expertos fueron seleccionados en función de su experiencia docente y perfil investigador, siendo todos ellos profesionales con más de 15 años de experiencia y al menos cinco publicaciones de impacto en relación a la educación y el sistema educativo. Dado la naturaleza de la investigación y la tipología de las preguntas, se optó por esta vía de validación como la más óptima, descartando otros procesos de carácter más estadístico como análisis factoriales y pruebas psicométricas. Ambos cuestionarios tienen una misma estructura con una escala de respuesta de 4 categorías, donde 1 nulo/muy mal es y 4 es alto/muy bien, que incluye unas preguntas iniciales de tipo sociodemográfico, una segunda parte dedicada a las dificultades y respuesta dadas por distintos actores de la comunidad educativa y un bloque de preguntas sobre la intervención de los docentes y los modelos de enseñanza empleados.

#### *Diseño y procedimiento*

La investigación ha seguido un diseño ex post facto. Los cuestionarios han sido distribuidos por las redes sociales y contestados/cumplimentados a través de la herramienta formularios de Google entre los días 15 de abril y 8 de mayo del 2020. Antes de pasar a contestar el cuestionario se aseguraba el cumplimiento de todas las normas éticas requeridas tales como consentimiento informado escrito, derecho a la información, protección de datos personales, confidencialidad y anonimato, no-discriminación, gratuidad y opción de abandonar el estudio (McMillan y Schumacher, 2001).

#### *Análisis de los datos*

Para el primer objetivo de la investigación se han realizado análisis descriptivos con distribuciones de frecuencia relativa para cada una de las categorías de las variables. Para el segundo objetivo se han realizado análisis de varianza simple, ANOVA, para valorar si existen diferencias en las variables de interés en función del modelo de enseñanza en el que se sitúan los profesores. Se han aplicado las pruebas de normalidad y de homocedasticidad para comprobar que la muestra se ajusta a una distribución normal, pudiéndose aplicar la estadística inferencial paramétrica. Para establecer entre qué grupos se producen diferencias estadísticamente significativas se ha utilizado la prueba post hoc de comparación múltiple de Scheffé. Esta prueba compara las medias por pares de grupos utilizando como error típico la varianza intra-grupos. Utilizando el modelo de enseñanza como variable independiente se ha analizado su efecto sobre tres grupos de variables: variables relacionadas con las dificultades del alumnado para el seguimiento de la enseñanza virtual, variables relacionadas con la formación en enseñanza virtual del profesorado y variables relacionadas con el tiempo que ha dedicado el profesorado a las diferentes tareas docentes durante el confinamiento. El análisis de los datos se ha realizado con el programa IBM SPSS (versión 26).

## 4. Resultados

Para responder a los dos objetivos del presente estudio, se presentan los principales hallazgos agrupados. En primer lugar, las variables relativas a la relación de la familia con los centros educativos y los docentes, así como sus problemas para apoyar a los alumnos. En segundo lugar, las relativas al modelo de enseñanza del docente en el seguimiento de la enseñanza virtual, su formación en este tipo de enseñanza y el tiempo dedicado a las diferentes tareas docentes durante el confinamiento.

El Cuadro 2 describe la percepción comparada de docentes y familias en relación a la forma en la que se ha producido la relación entre el centro y los docentes con las familias durante el periodo de confinamiento. Así, desde el punto de vista del profesorado, el conocimiento que tienen las familias sobre las claves del modelo de enseñanza virtual del centro es nulo (14,8%) o escaso (45,4%). Sin embargo, la mayoría de las familias consideran que la comunicación con el centro sobre el modelo a distancia durante el confinamiento ha sido buena (50,6%) o muy buena (14,2%), valorando la comunicación entre el profesorado y la familia como buena (45,8%) o muy buena (17,5%). Este resultado es apoyado por la mayoría de los docentes, que consideran como medio (47%) o muy alto (18,7%) el apoyo de las familias a la actividad docente.

Cuadro 2. Relación de la familia con el centro y los docentes (porcentajes)

	POBLACIÓN	1	2	3	4
Conocimiento de las familias sobre el modelo a distancia del centro	Docentes	14,8%	45,4%	32,9%	6,9%
Comunicación centro-familia sobre el modelo a distancia	Familias	9,0%	26,2%	50,6%	14,2%
Comunicación profesorado y familia para apoyar las tareas virtuales	Familias	10,2%	26,6%	45,8%	17,5%
Grado de satisfacción de las familias respecto a la tutoría virtual	Profesores	2,9%	19,6%	57,1%	20,4%
Apoyo de las familias a la actividad docente	Profesores	6,3%	28,1%	47%	18,7%

Nota: 1. Nulo/muy mal; 2. Bajo/regular; 3. Medio/bien; 4. Alto/muy bien.

Cuadro 3. Problemas de las familias para apoyar a los alumnos (porcentajes)

	POBLACIÓN	1	2	3	4
Preparación previa del padre/madre para ayudar al alumnado	Familias	11,4%	27,3%	45,6%	15,7%
Preparación previa de la familia para ayudar al alumnado	Familias	8,6%	27,4%	47,8%	16,2%
Conocimientos de plataformas y herramientas digitales	Familias	10,4%	30,2%	43,8%	15,6%
La Administración debe formar en competencia digital a las familias	Familias	7,0%	19,5%	53,5%	20,0%
Ayuda de la Administración en materia de formación digital para el profesorado	Profesorado	28,9%	46,8%	21,2%	3,0%
Capacidad para compaginar el teletrabajo con la ayuda a las tareas escolares	Familias	21,8%	34,7%	35,4%	8,1%

Nota: 1. Nulo/muy mal; 2. Bajo/regular; 3. Medio/bien; 4. Alto/muy bien.

El Cuadro 3 describe la visión tanto de las familias como de los docentes en relación a algunos de los problemas que pueden haber surgido en este periodo. En este sentido, el 73,5% de las familias inciden en la importancia (media o alta) de que la administración las forme en competencia digital, algo compartido por los docentes que, en un 75,7%,

considera que la respuesta de la administración en materia de formación digital ha sido regular o mala. El 56,5% de las familias consideran mala o regular su capacidad para compaginar teletrabajo y ayudar a sus hijos con la tarea escolar. En menor medida, en torno a un 40% (valores 1 y 2) de las familias considera como una dificultad tanto su preparación previa como sus conocimientos de plataformas o herramientas digitales.

Para analizar el modelo de enseñanza en el que se sitúan los docentes se ha optado por recategorizar las respuestas al ítem 'Indique en la siguiente escala, en qué modelo de enseñanza se sitúa desde el 1: totalmente en un trabajo basado en contenidos y ejercicios- hasta un 5: totalmente basado en elaboración propia de trabajos competenciales- formando los siguientes tres grupos:

- Modelo de enseñanza basado en contenidos (respuestas 1 y 2): compuesto por 311 sujetos (8,4%).
- Modelo de enseñanza mixto (respuesta 3): compuesto por 1488 sujetos (40,2%)
- Modelo de enseñanza basado en competencias (respuestas 4 y 5): compuesto por 1901 sujetos (51,4%)

La delimitación de estos modelos docentes atendió a la respuesta realizada por los participantes a tres preguntas relacionadas con las metodologías de enseñanza empleadas en el aula: a) nivel de importancia que deben de tener los contenidos en la enseñanza; b) nivel de importancia que debe de tener la metodología en la enseñanza; c) nivel de importancia que deben de tener la evaluación en la enseñanza. A partir de estas respuestas, se utilizó un sistema de ponderación y estratificación en tres niveles, asignando a los docentes con las puntuaciones más altas el Modelo de enseñanza basado en contenidos, las medias al Modelo de enseñanza mixto y las más bajas al Modelo de enseñanza basado en competencias. Tal como se observa en el Cuadro 4, el modelo de enseñanza en el que se sitúa el profesorado produce diferencias significativas en la importancia que los docentes dan a la falta de formación de los estudiantes, a la falta de recursos y a la falta de redes entre los estudiantes. De este modo, los profesores que se sitúan en un modelo mixto dan más peso a estas variables para explicar las dificultades en el seguimiento de la enseñanza virtual que los que se sitúan en un modelo basado en competencias.

En el Cuadro 5 se puede observar que, excepto en el caso de la formación oficial (ofrecida por la administración), se obtienen diferencias estadísticamente significativas tanto en los procesos de formación como en el nivel de competencia virtual del profesorado. Los profesores que se sitúan en un modelo basado en competencias tienen puntuaciones significativamente mayores en formación autodidacta ( $[df = 2, 3697, N = 3700]$   $F = 13,56, p < 0,01$ ) y se sienten más competentes ( $[df = 2, 3697, N = 3700]$   $F = 57,05, p < 0,01$ ) que los que se sitúan en modelos mixtos y basados en contenidos.

Cuadro 4. Comparación de las medias en las razones que explican las dificultades en el seguimiento de la enseñanza virtual en función del modelo de enseñanza

		PRUEBA POST HOC (SCHEFFE)			ANOVA
		$\bar{X}$	(1)	(2)	
Falta de formación	M. Cont.	2,50	dif		
			sig		
	M. Mixto	2,57	dif		0,140
			sig		0,000
	M. Comp.	2,43	dif	-0,140	
			sig	0,000	
Falta de medios	M. Cont.	2,67	dif		
			sig		
	M. Mixto	2,72	dif		0,094
			sig		0,015
	M. Comp.	2,63	dif	-0,094	
			sig	0,015	
Falta de apoyo de la familia	M. Cont.	2,39			
	M. Mixto	2,40			
	M. Comp.	2,34			
Falta de redes entre los alumnos	M. Cont.	2,14	dif		
			sig		
	M. Mixto	2,24	dif		0,081
			sig		0,025
	M. Comp.	2,16	dif	-0,081	
			sig	0,025	
Falta coordinación profesores	M. Cont.	1,76			
	M. Mixto	1,72			
	M. Comp.	1,71			
Tarea excesiva	M. Cont.	2,14			
	M. Mixto	2,07			
	M. Comp.	2,12			
Falta autorregulación	M. Cont.	2,74			
	M. Mixto	2,67			
	M. Comp.	2,64			

Nota: Sólo se muestran las diferencias entre medias significativas ( $p < 0,01$ ).

La formación en el centro es significativamente menos realizada por los profesores que se sitúan en un modelo basado en contenidos ( $[df = 2, 3697, N = 3700]$   $F = 9,90, p < 0,01$ ) que los de los otros dos grupos. Por último, en la formación en metodología y evaluación virtual se establecen diferencias significativas entre los tres grupos ( $[df = 2,3697, N = 3700]$   $F = 32,35, p < 0,01$ ) siendo las mayores puntuaciones las de los profesores con enseñanza basada en competencias, intermedias las de los modelos mixtos y las más bajas asociadas a los docentes que se basan en contenidos.

Cuadro 5. Comparación de las medias en formación y nivel de competencia en función del modelo de enseñanza

		PRUEBA POST HOC (SCHEFFE)			ANOVA
		$\bar{X}$	(1)	(2)	
Formación oficial	M. Cont.	2,30			
	M. Mixto	2,39			
	M. Comp.	2,36			
Formación autodidacta	M. Cont.	3,21	dif		-0,182
			sig		0,000
	M. Mixto	3,29	dif		-0,99

		sig			0,000	
Formación en el centro	M. Comp.	3,39	dif	0,182	0,099	
			sig	0,000	0,000	
	M. Cont.	2,11	dif		-0,226	-0,268
			sig		0,001	0,000
Formación en metodologías y evaluación virtual	M. Mixto	2,33	dif	0,226		Df (2,3697)
			sig	0,000		F = 9,90
	M. Comp.	2,37	dif	0,268		p = 0,00
			sig	0,000		
Formación en el centro	M. Cont.	1,92	dif		-0,282	-0,443
			sig		0,000	0,000
	M. Mixto	2,2	dif	0,282		-0,161
			sig	0,000		0,000
Formación en metodologías y evaluación virtual	M. Comp.	2,36	dif	0,443	0,161	
			sig	0,000	0,000	
	M. Cont.	2,54	dif		-0,173	-0,416
			sig		0,003	0,000
Nivel de competencia virtual	M. Mixto	2,72	dif	0,173		-0,243
			sig	0,000		0,000
	M. Comp.	2,96	dif	0,416	0,243	
			sig	0,000	0,000	

Nota: Sólo se muestran las diferencias entre medias significativas ( $p < 0,01$ ).

Por último, el Cuadro 6 describe las diferencias en los tiempos que el profesorado dedica a las tareas en función del modelo en el que se sitúan. Como se observa, los profesores que se sitúan en un modelo competencial dedican un porcentaje mayor de tiempo a todas las tareas docentes excepto a la corrección de tareas. Esta situación se invierte exactamente para los profesores con un perfil basado en contenidos, que dedican menos tiempo a todas las tareas excepto a la corrección. Los profesores del modelo mixto alcanzan puntuaciones intermedias excepto en la corrección de tareas, en la que alcanzan la mayor puntuación de los tres grupos. La prueba de comparación múltiple de Scheffé señala que las diferencias son significativas entre los profesores del modelo competencial y del modelo basado en contenidos en el tiempo dedicado (mayor en todos los casos para los primeros) a resolver dudas ( $\bar{X}_a - \bar{X}_b = 3,67$ ,  $p < 0,01$ ) y evaluar aprendizaje ( $\bar{X}_a - \bar{X}_b = 3,11$ ,  $p < 0,05$ ). Las diferencias con los del modelo mixto se establecen en el tiempo dedicado a preparar clases, mayor en los del modelo basado en competencias ( $\bar{X}_a - \bar{X}_b = 2,14$ ,  $p < 0,05$ ) y a corregir tareas, mayor para los del modelo mixto ( $\bar{X}_a - \bar{X}_b = 2,70$ ,  $p < 0,01$ ).

Cuadro 6. Comparación de las medias en tiempo dedicado a las tareas en función del modelo de enseñanza

		PRUEBA POST HOC (SCHEFFE)			ANOVA
		$\bar{X}$	(1)	(2)	
Preparar clases	M. Cont.	37,65	dif		
			sig		
	M. Mixto	38,33	dif		-2,14
			sig		0,014
Preparar clases	M. Comp.	40,47	dif	2,14	
			sig	0,014	
	M. Cont.	23,57	dif		-3,674
			sig		0,009
Resolver dudas	M. Mixto	26,16	dif		
			sig		
	M. Comp.	27,24	dif	3,674	
			sig		

			sig	0,009	
			dif		
Corregir tareas	M. Cont.	30,39	sig		Df (2,3697) F = 7,62 p = 0,00
	M. Mixto	30,52	dif	2,695	
			sig	0,001	
	M. Comp.	27,82	dif	-2,695	
			sig	0,001	
Evaluar aprendizajes	M. Cont.	19,26	dif	-3,107	Df (2,3697) F = 3,51 p = 0,030
	M. Mixto	21,38	sig	0,042	
			dif	3,107	
	M. Comp.	22,37	sig	0,042	

Nota: Sólo se muestran las diferencias entre medias significativas ( $p < 0,01$ ).

## 5. Discusión

Los objetivos del presente estudio fueron dos; a) analizar las variables relativas a la relación de la familia con los centros educativos y los docentes, así como sus problemas para apoyar a los alumnos; b) analizar el efecto que tiene el modelo de enseñanza del docente en el seguimiento de la enseñanza virtual, su formación en este tipo de enseñanza y el tiempo dedicado a las diferentes tareas docentes durante el confinamiento.

En relación al primer objetivo, se ha mostrado el escaso conocimiento que han manifestado las familias en relación a la enseñanza virtual. Esto demuestra que, a pesar de la gran inmersión tecnológica que ha experimentado la sociedad en la última década, esta no se asocia a fines pedagógicos y de enseñanza. Para ello, es necesario que se realicen cambios políticos y educativos inmediatos (Nepo, 2017). El uso de la tecnología está más vinculada al ocio y al divertimento que a cualquier otro ámbito, lo que provoca que la efectividad del proceso de enseñanza no se haya visto mejorada sustancialmente como podría preverse. Lo más relevante no es la tecnología en sí misma, sino el uso que se haga de la misma, siendo en todo caso fundamental la labor del docente (Oblinger, 2018). Los datos del estudio han reflejado cómo las familias valoran positivamente la comunicación mantenida tanto con el centro escolar como con el profesorado. Esto es recíproco, ya que los docentes consideran adecuado el apoyo de las familias. Es un dato de verdadero interés en el ámbito educativo, ya que la comunicación bidireccional entre el centro y las familias es uno de los factores que más incide en el clima motivacional y el rendimiento académico del alumnado (Sadiku y Sylaj, 2019). Sin embargo, los resultados demuestran cómo tanto el profesorado como las familias consideran que la respuesta de la administración no ha sido positiva, indicando que les tendría que haber formado en competencia digital. El rol de la administración suele ser muy cuestionado en el ámbito educativo, más si cabe en situaciones excepcionales que generan tantos cambios como la del confinamiento. Es fundamental que tenga unos criterios sólidos y claros de actuación que permitan ser aplicados de forma eficiente por encima de cualquier ideología política, algo que no siempre sucede (Jiménez-Eguizábal, Palmero y Luis-Rico, 2013). Esta idea cobra todavía más sentido al observar en los resultados del presente estudio la elevada disparidad existente en la tipología de familias y su capacidad y posibilidades para compaginar las tareas escolares y el teletrabajo.

En relación al segundo objetivo del estudio, se ha observado cómo el modelo de enseñanza utilizado por el profesor (competencial, mixto o basado en contenidos) influye

significativamente en las variables relacionadas con la formación de los estudiantes y la falta de recursos, siendo los que utilizan un enfoque competencial los que perciben menos dificultades en el seguimiento de la enseñanza virtual. Es de elevada trascendencia que la docencia se entienda como algo que va más allá del profesor frente a los alumnos, normalmente con un libro de texto, dando información. El aprendizaje ha de ser 'ubicuo', permitiendo su transferibilidad a cualquier espacio, contexto y tiempo. Por otro lado, es fundamental trabajar intencionadamente en el aula la autonomía de los estudiantes, con el fin de que adquieran recursos de actuación que reduzcan la excesiva dependencia del docente y deriven un mayor compromiso hacia el aprendizaje (Näkk y Timoštšuk, 2019). Esta les permitirá adquirir una mayor capacidad de autorregulación de las tareas, utilizando para ello diferentes canales y fuentes de información con el fin de reducir la postergación y la falta de implicación (Iwamoto et al., 2017). De este modo, afrontar cualquier tipo de enseñanza online será más factible y motivante.

Los resultados del estudio han reflejado diferencias significativas en los diferentes tipos de formación y en su nivel de competencia percibida por parte del profesorado. Los que utilizan un modelo competencial son más autodidactas y se sienten más competentes que los que se sitúan en modelos mixtos y basados en contenidos. Es precisamente la enseñanza basada en competencias la que ha demostrado una mayor flexibilidad en las estrategias de enseñanza, tratando de conexionar el ámbito específico del conocimiento disciplinar con el desarrollo de habilidades transferibles a diversidad de contextos (Gulikers, Runhaar y Mulder, 2018). Esto implica que la información ha de provenir de diferentes fuentes, debiendo de ser comprendida (no solamente conocida) para poder interrelacionarla tanto con conocimientos previos como entre los propios estudiantes (Kim et al., 2016). Cuando los docentes conciben exclusivamente la enseñanza en la impartición de determinados contenidos para su posterior memorización por parte del alumnado, suelen encontrar mayores problemas y limitaciones para hacer la transición hacia metodologías más activas y participativas que requieran otro tipo de recursos (Tularam y Machisella, 2018).

En relación al tiempo invertido en la elaboración de las tareas, los resultados del estudio muestran cómo los docentes que enfocan la enseñanza bajo un modelo competencial dedican más tiempo a la elaboración de las tareas, a la preparación de las clases y a la resolución de dudas que el resto de docentes. Esto denota una mayor implicación del docente, que, aun asumiendo que la carga de trabajo sea mayor que al utilizar enfoques más tradicionales, decide aplicarlos por el mayor aprendizaje que supone para el alumnado (Vogelzang, Admiraal y Van Driel, 2020). Se demuestra cómo en esta situación de confinamiento los docentes con enfoques más basados en el contenido han seguido manteniendo la idea unidireccional de mandar tareas al alumnado o colgar documentos en plataforma, en lugar de repensar el planteamiento hacia otro tipo de actividades más significativas para los estudiantes. Es precisamente la variedad en la tipología de tareas y el *feedback* existente entre estudiante y docente a lo largo del proceso lo que genera un verdadero aprendizaje significativo (Dann, 2019). Los resultados también reflejan que los docentes competenciales dedican más tiempo a la evaluación del aprendizaje, pero no así a la corrección donde los docentes del enfoque de contenidos dedican más tiempo. Esto refleja la confusión existente entre evaluar y calificar, considerándolos términos equivalentes cuando difieren sustancialmente. Si bien la calificación se refiere a la nota numérica asignada a la finalización de un proceso, la evaluación debe de ser sinónimo de aprendizaje, quedando estrechamente relacionada la evaluación formativa y compartida



con la adquisición de competencias específicas y transversales (Hortigüela, Palacios y López-Pastor, 2019).

## 6. Conclusiones

El periodo de confinamiento ha dejado tras de sí diversidad de secuelas educativas. Las familias se han visto claramente limitadas para poder atender con garantías a las tareas virtuales, aunque reconocen que la comunicación con el centro y los docentes ha sido positiva. Es la administración la peor parada, ya que tanto los docentes como las familias consideran que no ha cumplido con eficacia su función. Ha quedado de manifiesto la necesidad de trabajar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, siendo los enfoques competenciales empleados por los docentes los que han percibido menos limitaciones con la enseñanza virtual y han dedicado mayor tiempo a la preparación de clases y a la evaluación de las tareas.

Los resultados de la presente investigación suponen un aporte significativo a la situación de confinamiento educativo vivida en España, ya que en ningún estudio previo se había utilizado un número de familias y docentes tan elevado. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, no se clasifica a las familias en función de su nivel socioeconómico. En segundo lugar, no se atiende a la percepción de los estudiantes. Como futuras líneas de investigación sería pertinente poder arrojar datos cualitativos que den voz a las familias más desfavorecidas, así como comprobar cómo perciben los alumnos el aprendizaje adquirido en función de los enfoques metodológicos empleados por los docentes. Consideramos este artículo de especial interés para todas las administraciones educativas, ya que les permitirá conocer los datos reales sobre los que estructurar sus directrices educativas. También para los centros educativos y sus respectivos docentes, ya que, además de fomentar la reflexión sobre lo acontecido, podrá favorecer el establecimiento de protocolos de actuación ante un futuro rebrote. Es fundamental seguir investigando acerca de una situación inédita a nivel mundial, que, sin duda, ha de ser entendida como una oportunidad para reconducir determinados planteamientos y enfoques educativos.

## Referencias

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Banco Mundial. (2020a). *Education response note to Covid-19 in Europe and Central Asia*. Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2020b). *Remote learning, distance education and online learning during the Covid19 pandemic*. Banco Mundial.
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿Cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 117-156. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.677>
- Borman, G. D., Benson, J. y Overman, L. T. (2005). Families, schools, and summer learning. *The Elementary School Journal*, 106(2), 131-150. <https://doi.org/10.1086/499195>

- Bringa, C., Rodríguez, F. J. y Herrero, F. J. (2008). Adaptación y motivación escolar: Análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 141-143.
- Casado, O. M. (2018). *La autorregulación en el aula de educación primaria: Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. y Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Constitución Española. (1978). *Constitución española*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Dann, R. (2019). Feedback as a relational concept in the classroom. *Curriculum Journal*, 30(4), 352-374. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1636839>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Gajardo-Espinoza, K. (2020a). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: La confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Gajardo-Espinoza, K. (2020b). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Education Endowment Foundation-EEF. (2020). *Impact of school closures on the attainment gap: Rapid evidence assessment*. Education Endowment Foundation.
- Fairchild, R. y Boulay, M. (2003). *Summer learning loss: The evidence and a possible solution*. APPAM.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñoz, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: Una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 23-41.
- Fernández-Enguita, M. (31 de marzo de 2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/>
- Fernández-Franco, F. J. (2020). *Estudio comparado de las normas del tercer trimestre del curso 2019/2020 reguladas por las administraciones educativas*. USIE.
- Fernández-Planells, A. y Figuera, M. (2012). Internet en las tareas escolares ¿obstáculo u oportunidad? El impacto de la red en los hábitos de estudio de alumnos de secundaria de Barcelona y Lima. *Sphera Publica*, 12, 161-182.
- Fernández-Riquelme, S. (2020). Primera historia de la crisis del coronavirus en España. *La Razón Histórica*, 46, 12-22.
- Gobierno de Aragón. (2010). *Evaluación de diagnóstico en Aragón 2010*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Gobierno Vasco. (2012). *Evaluación diagnóstica. Informe de resultados y análisis de variables 2º educación secundaria obligatoria*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Gulikers, J., Runhaar, P. y Mulder, M. (2018). An assessment innovation as flywheel for changing teaching and learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(2), 212-231. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394353>

- Hortigüela, D., Palacios, A. y López-Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Bordner, R. y Chandler, P. (2017). Self-regulated learning as a critical attribute for successful teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-12. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110207>
- Jiménez-Eguizábal, A., Palmero, C. y Luis-Rico, I. (2013). The spectre of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(2), 82-87. <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.82-87>
- Jorquera, G. (2020). *Familias en riesgo, análisis de la situación de pobreza en los hogares con hijos e hijas en España*. Save the Children.
- Kerry, T. y Davies, B. (1998). Summer learning loss: The evidence and a possible solution. *Support for Learning*, 13(3), 118-122. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00072>
- Kim, S., Kalish, C. W., Weisman, K., Johnson, M. V. y Shutts, K. (2016). Young children choose to inform previously knowledgeable others. *Journal of Cognition and Development*, 17(2), 320-340. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.952731>
- López-López, M. C. e Hinojosa, E. F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095249>
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/informe-de-investigacion-covid19>
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Octaedro.
- Moreno, J. M. y Luengo, F. (2020). *Hay que parar la hemorragia educativa*. <https://www.magisnet.com/2020/06/hay-que-parar-la-hemorragia-educativa/>
- Näkk, A. M. y Timoštšuk, I. (2019). The dynamics of learning engagement and its relationship with teachers' classroom practices in primary school. *Education*, 47(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1404620>
- Nepo, K. (2017). The use of technology to improve education. *Child y Youth Care Forum*, 46(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9386-6>
- Oblinger, D. G. (2018). It's not just about the technology. It's what you do with it that counts. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(4), 40-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1509584>
- OCDE. (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. OCDE.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimientos académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Patton, K. y Reschly, A. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753. <https://doi.org/10.1002/pits.21704>

- Posada, D. M. y Taborda, M. A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: Acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 22-33.
- Raya, A. (6 de abril de 2020). Coronavirus, la disruption que acelera el cambio y la toma de conciencia. *AndresRaya.com*.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 174-182.
- Ruiz, A. (2008) La muestra: Algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Sadiku, G. S. y Sylaj, V. (2019). Factors that influence the level of the academic performance of the students. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 17-38.
- Save the Children. (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children.
- Shinwell, J. y Defeyter, M. A. (2017). Investigation of summer learning loss in the UK. *Front Public Health*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00270>
- Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2007). Esfuerzo y tiempo autoinformado por los alumnos en la tarea en seis asignaturas escolares: Diferencias entre alumnos y variaciones entre alumnos. *Revista de Psicología Educativa*, 99(2), 432-444.
- Toro, A. y Arguis, M. (2015). Metodologías activas. *A Tres Bandas*, 38, 69-77.
- Tularam, G. A. y Machisella, P. (2018). Traditional vs non-traditional teaching and learning strategies: The case of e-learning! *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 19(1), 129-158.
- UNESCO. (2020b). *Covid-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO.
- Vogelzang, J., Admiraal, W. F. y Van Driel, J. H. (2020). A teacher perspective on scrum methodology in secondary chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 237-249. <https://doi.org/10.1039/C9RP00111E>
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and individual differences*, 20, 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Zimmerman, B. J. y Shunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance* Routledge.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L (2020). *Covid-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación.

## Breve CV de los/as autores/as

### David Hortigüela-Alcalá

Profesor Titular de Universidad. Director del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Secretario del Departamento de Didáctica Específicas. Autor de más de 250 publicaciones relacionadas con la innovación en educación, la educación física, la evaluación y el uso de los modelos pedagógicos. Revisor en más de 40 revistas científicas. Nombrado segundo

mejor docente universitario de España en 2018 (premios Abanca). Estancias de investigación en diversidad de países. Director del grupo de investigación Enseñanza e Investigación en Educación Física (ENIEF) y del de innovación Pedagogía de la Educación Física y el Deporte (PEFIDE). Perfil de investigación: <http://bit.ly/dhortiguelacv>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-758X>. Email: [dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)

### **Ángel Pérez-Pueyo**

Profesor Titular de Universidad. Director del Área de Extensión Universitaria. Director del Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes. Experto en competencias, evaluación y enseñanza de la Educación Física. Coordinador del Máster de Educación Secundaria en Universidad de León. Autor de diversidad de artículos y ponente en múltiples eventos, congresos y seminarios relacionados con el ámbito educativo. Integrante de varios grupos de investigación e innovación educativos. Galardonado con el Global Teacher Awards. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3177-2199>. Email: [angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)

### **Mercedes López-Aguado**

Profesora Titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa. Sus líneas de investigación se han centrado en el aprendizaje tanto de la lectoescritura en educación primaria como en los procesos de aprendizaje en educación superior. En el ámbito de la educación formal, en la actualidad participa en un proyecto sobre las competencias de los docentes de los niveles educativos no universitarios. Ha dirigido varias tesis doctorales, numerosos Trabajos Fin de Grado y Finde Máster y tiene diversas publicaciones relacionadas con las temáticas anteriormente citadas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4822-6901>. Email: [mmlopa@unileon.es](mailto:mmlopa@unileon.es)

### **Jesús Manso-Ayuso**

Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) desde 2014. Coordinador del doble grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria desde 2017 y Subdirector del Programa PROMENTOR “Formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual” desde 2018. Vicedecano de Estudios de Grado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM entre los años 2017 y 2020. Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial y licenciado en Psicopedagogía. Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico Universitario otorgado por el Ministerio de Educación por los estudios de psicopedagogía. Máster de Mejora y Calidad de la Educación y Doctor Europeo en Educación por la UAM en 2012. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>. Email: [jesus.manso@uam.es](mailto:jesus.manso@uam.es)

### **Javier Fernández-Río**

Profesor Titular de Universidad. Acreditado al cuerpo de catedráticos. Referente internacional en la implantación del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Experto en modelos pedagógicos. Autor de diversidad de publicaciones científicas en el ámbito de la educación, la educación física y del deporte. Integrante de varios grupos de

investigación e innovación. Investigador principal y participante de varios proyectos de investigación europeos, nacionales y autonómicos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1368-3723>. Email: [javier.rio@uniovi.es](mailto:javier.rio@uniovi.es)

## Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales

### School Closings in Vulnerable Contexts from the Counsellors' Point of View: Impact in Rural Areas

Carlos Monge <sup>1\*</sup>  
Patricia Gómez Hernández <sup>1</sup>  
Teresa Jiménez Arenas <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

<sup>2</sup> Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, España

El sistema educativo, al igual que otros ámbitos, se está viendo alterado como consecuencia del Covid-19. Una de las medidas más destacadas es el cese de la actividad presencial en las aulas y su sustitución por la educación a distancia, derivando en un gran impacto en sectores vulnerables, entre los que se encuentran los centros rurales y la atención a la diversidad en la España vaciada. El principal objetivo de esta investigación fue describir y comprender cómo los orientadores escolares de zonas rurales percibían el impacto que tiene la situación sanitaria del Covid-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se desarrollaron entrevistas como técnica de recogida de información para comprender y dar voz a los orientadores de los Centros Rurales Agrupados de la Provincia de Guadalajara, con el fin de profundizar en los cambios producidos en estas escuelas rurales. Los principales resultados apuntaron que, aunque la adaptación a la virtualidad se ha realizado, fueron muchas las barreras que separaban al sector rural de las grandes áreas urbanas, siendo una vez más una zona castigada y limitada en cuanto a recursos disponibles. En este sentido, se han de dar propuestas concretas para este sector que garanticen una educación de calidad para todos.

**Descriptores:** Atención a la diversidad; Escuela rural; Covid-19; Orientación educativa.

Just like other fields, educational system is being modified as a result of Covid-19. One of the most outstanding measures is the fact that classroom activity has stopped and it has been replaced by distance learning, which may cause a great impact on vulnerable areas such as rural schools and attention to diversity in the so-called emptied Spain. This research aims at describing and understanding how school counsellors in rural areas perceive the impact on teaching-learning processes because of the Covid-19 health situation. To this end, interviews were performed as a gathering information technique for both understanding and giving a voice to counsellors belonging to *Centros Rurales Agrupados de la Provincia de Guadalajara* (Grouped Rural Centres in province of Guadalajara), in order to further study the changes in these rural schools. The main results pointed out that, despite a certain virtualization has been done, many barriers still isolated the rural areas from the large urban areas, once again being rural areas the most badly affected and resource-constrained. In this regard, specific proposals must be made for this area for ensuring quality education for everyone.

**Keywords:** Attention to diversity; Rural school; Covid-19; School counselling.

---

\*Contacto: [camonge@ucm.es](mailto:camonge@ucm.es)

## 1. Introducción

La situación generada por el Covid-19 tiene un gran impacto en distintos ámbitos de la vida de las personas, de las organizaciones y de las sociedades, ya sea en el ámbito sanitario, laboral, económico, relacional o, entre otros muchos, el educativo. Concretamente en el contexto español, a partir de la entrada en vigor del 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, se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas y se sustituye, en la medida de lo posible, por actividades educativas a distancia y *online*. Esto genera un cambio importante en la enseñanza y en el aprendizaje, pero ese impacto se acrecienta cuando se trata de colectivos vulnerables. Por desgracia, son numerosos los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad que se ven influidos por esta situación, pudiéndose considerar de especial interés el estudio de ese impacto en las zonas rurales, vaciadas, desconectadas de las grandes redes de comunicación y olvidadas económica y políticamente. De igual forma, puede resultar de interés el impacto que tiene esta medida en la atención a la diversidad del alumnado de estas zonas, siendo la figura del orientador quien desempeña un papel fundamental en el asesoramiento, prevención, evaluación e intervención al respecto. Como señala Echeita (2020), es importante detectar y analizar situaciones de vulnerabilidad para intentar aprovechar la pandemia del Covid-19 como una oportunidad de cara a hacer más justos e inclusivos los sistemas educativos.

Según datos de las Naciones Unidas (2020), más de 1.6 billones de estudiantes se ven afectados por el cierre de las escuelas a nivel mundial a causa de esta pandemia, aunque no afecta a todos por igual, siendo más duro en las regiones y colectivos en situación de vulnerabilidad. Bajo esta situación sanitaria, las brechas educativas y la inequidad se ven agravadas (Murillo y Duk, 2020).

Por estas razones, el principal objetivo de esta investigación es describir y comprender cómo los orientadores escolares de zonas rurales perciben el impacto que tiene la situación sanitaria del Covid-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Retos y oportunidades de las escuelas rurales

Cuando se habla de justicia curricular no se puede pasar por alto que, en el marco de las revoluciones demográficas y estructurales, el sistema educativo no está ideado para el ámbito rural a pesar de las múltiples posibilidades que la educación puede brindar para disminuir la brecha entre lo rural y lo urbano (Torres, 2011). Las transformaciones demográficas, junto a decisiones económicas y políticas, llevan al cierre de escuelas rurales que, en mayor o menor medida, se plasma en alumnos y familias en riesgo de subsistencia, abandono escolar, bajo rendimiento académico y pobreza socio-económica (Núñez et al., 2020). De hecho, los niños y niñas escolarizados en centros educativos rurales son de los primeros colectivos en señalar la invisibilización y desconsideración por parte de la mayoría de políticas públicas hacia las escuelas y entornos rurales (Núñez et al., 2016), aunque ese olvido también es un tema recurrente entre el profesorado (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Sepúlveda y Gallardo, 2011). Si bien es cierto que el interés de las personas que viven en grandes áreas urbanas se ve incrementado hacia los valores ecológicos, productos, alimentos o entornos paisajísticos del ámbito rural, también cabe destacar el olvido percibido en las políticas públicas hacia el sector educativo en estos



lugares (Bustos, 2009). El cierre de las escuelas rurales viene siendo un tema de debate en el contexto iberoamericano (Juárez, 2019), aunque la producción científica interesada específicamente en esta cuestión es escasa y con poco poder de generalización (Raso, Sola e Hinojo, 2017), siendo prácticamente inexistente en relación con la situación sanitaria actual de Covid-19. En este sentido, ya existen algunas iniciativas para la investigación del efecto de esta pandemia en los centros educativos (Luengo y Manso, 2020), pero no se recogen las voces de todos los colectivos ni aparece la escuela rural como elemento de análisis.

Además del cierre de escuelas por falta de niños y niñas y problemas de rentabilidad económica, la escuela rural se enfrenta a múltiples retos en diferentes áreas. Una de ellas es la deficiente formación del profesorado para trabajar en estos contextos de vulnerabilidad y para acceder a determinados recursos formativos (Piña, 2014). Otro reto es la gran movilidad del profesorado en estos centros educativos, dificultando así el sentimiento de pertenencia y la integración de los símbolos culturales más cercanos en el currículo (Bustos, 2009). A ello puede sumarse, entre otros muchos retos, el mantenimiento deficiente de algunas infraestructuras e instalaciones (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), la dificultad para escapar de ciertas situaciones de acoso entre iguales (Ruíz-Ramírez et al., 2018), la compleja coordinación con otros servicios y administraciones cuyas sedes se encuentran a grandes distancias del medio rural (Torres, 2011), el complicado liderazgo de proyectos colaborativos en aulas unitarias (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018), el difícil acceso a internet (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017) o la falta de agentes socio-económicos y educativos con carácter dinamizador (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Sin embargo, si bien es cierto que este es un contexto bastante generalizado en el entorno rural, hay realidades que se escapan de esta descripción, pues no todos los entornos rurales son iguales ni todas las escuelas rurales poseen las mismas características. La idea de escuela rural “se amplía enormemente, ya que incluye a municipios que, cuantitativa y cualitativamente, son diferentes, aunque sean coincidentes en su actividad principal. En consecuencia, [...] va a ser muy difícil, cuando no imposible, delimitar conceptualmente este tipo de centros educativos” (Corchón, 2005, p. 73).

A pesar de este abandono sufrido en las escuelas rurales de forma generalizada, también cabe señalar algunas posibilidades que brinda el contexto en ese marco educativo. No se puede olvidar que la escuela rural es un claro articulador de la identidad social con un carácter público, en el sentido de abordar necesidades y valores de la ciudadanía, servir a la comunidad en la que se emplaza y cimentar pedagogías inclusivas (Núñez et al., 2020). La escuela rural potencia un capital social al servicio de la comunidad, donde se llega a generar un fuerte sentimiento de lucha, movilización y compromiso ante situaciones de injusticia económica y política por su desmantelamiento (Núñez et al., 2016).

Algunas de las posibilidades que especialmente ofrece la escuela rural son, entre otras, una mayor atención personalizada por parte del docente (Bustos, 2010; Montalvo y Guillén, 2013), la estrecha relación entre la perspectiva ecológica de los textos expositivos y los conocimientos previos de los niños y niñas (Amado y Borzone, 2012), los conocimientos sobre flora y fauna de estos estudiantes y su inclusión en el currículo de Ciencias Naturales (Hernández-Barbosa, 2018), la mayor autonomía de los profesionales de la educación (Corchón, 2005), las posibilidades de participación en la vida de estos centros educativos

(Raso, Sola e Hinojo, 2019) o la heterogeneidad de sus aulas como elemento enriquecedor de los aprendizajes (Supúlveda y Gallardo, 2011).

Como recogen Hinojo, Raso e Hinojo (2010), frente a la llamada “vieja escuela rural”, la “nueva escuela rural” ofrece ciertas posibilidades como la comunicación virtual entre centros educativos, el acceso a materiales remotos de aprendizaje, el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje en formato virtual o, entre otras alternativas, la desprivatización de las prácticas docentes.

La escuela rural debe ser vista como un espacio lleno de oportunidades que debe afrontar nuevos y viejos retos, considerando esta situación como una ocasión para transformar y mejorar educativamente, especialmente en cuestiones relacionadas con la participación, la equidad y la convivencia (Rayón y Heras, 2012). Precisamente en estas materias, los orientadores escolares desempeñan un papel fundamental.

### **3. El papel del orientador escolar en entornos rurales**

En materia de atención a la diversidad, el orientador escolar viene desarrollando un papel imprescindible, siendo especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad, como es el caso de las zonas rurales por las razones esgrimidas anteriormente. A pesar de ello, en algunas regiones españolas se produce una clara deficiencia en este aspecto, considerando que los Equipos de Orientación de zona pueden llegar a brindar una escasa atención directa a las escuelas rurales (Bustos, 2010). En ciertas Provincias con bajas tasas de densidad poblacional, las medidas de orientación académica suponen un claro recurso con impacto en la inclusión educativa, pero todavía necesitan seguir mejorando con medios materiales, técnicos, personales y económicos (Montalvo y Guillén, 2013), lo que coincide con otros resultados encontrados más allá del contexto español (Gurianova, 2014; Hines, 2013; Modiba y Sefotho, 2019).

En algunos territorios, como en el que se enmarca esta investigación, la planificación regional de la orientación en áreas rurales implica distintos niveles y estructuras fundamentales que van desde las Consejerías con competencias en educación hasta los Equipos/Departamentos de Orientación y tutores, pasando por instituciones específicas como los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (Ayala, Molina y Prieto, 2012). No obstante, el desmantelamiento de estos últimos y determinadas políticas públicas llevan a que se perciba una deficiente formación para desarrollar un liderazgo basado en la equidad en el medio rural en áreas que los asesores están descuidando y asumiendo directivos y orientadores (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018). En esta confusa configuración de roles, las características de los entornos rurales hacen que, habitualmente, algunas funciones de la orientación se solapen o sean asumidas por los propios profesores-tutores (Harkaitz-Zubiri, Intxausti y Odriozola, 2017).

Algunas prácticas que se pueden considerar de éxito para la inclusión educativa en zonas rurales coinciden en manifestar el alto compromiso de los orientadores escolares y sus habilidades comunicativas, sus competencias para asesorar al profesorado ante situaciones imprevistas y, entre otras cuestiones, las estrategias que emplean para procurar una mejor inserción socio-laboral del alumnado más vulnerable (Ritacco, 2011). De igual forma, una experiencia con alumnos con diversidades conductuales y emocionales en zonas rurales recoge algunas claves desarrolladas por los orientadores con un impacto positivo en su inclusión socio-educativa en el marco de las corrientes de la psicología positiva, como son

el asesoramiento individualizado para desarrollar nuevas habilidades que faciliten sobrevenirse a los problemas (Thornton, 2018).

A pesar de la importancia de la orientación en las escuelas rurales, se trata de una cuestión compleja que requiere afrontar ciertos retos. En este sentido, desde la visión de los protagonistas directos, Modiba y Sefotho (2019) analizan y recogen algunas percepciones en torno a las dificultades alrededor del acceso y uso de recursos tecnológicos, de las comunicaciones y de la formación docente. Precisamente, desde una visión positiva de esta situación, Hines (2013) reivindica el papel que juegan estos y otros retos como fuerza impulsora para la transformación de la orientación educativa en contextos rurales. Ante la deslocalización progresiva de las escuelas rurales, algunas propuestas pasan por el diseño de programas virtuales de asesoramiento desde los profesionales de la orientación educativa, pero las dificultades de acceso a internet y la escasa formación siguen siendo evidentes en estos contextos (Johnson y Daire, 2008).

Por todo ello, resulta necesario seguir investigando y proponiendo respuestas que ayuden a mejorar estas situaciones, especialmente en los colectivos más vulnerables.

#### **4. Método**

Esta investigación se basó en el uso de la entrevista como técnica para comprender y dar voz a los orientadores de las escuelas rurales de la Provincia de Guadalajara, donde la tasa de densidad poblacional es baja y la despoblación es cada vez mayor. De hecho, las peculiaridades de ciertos territorios de esta Provincia han hecho que fuse de interés para estudios previos sobre inclusión educativa (Montalvo y Guillén, 2013), formación docente (Piña, 2014) y convivencia escolar (Rayón y Heras, 2012).

##### *Participantes*

En este estudio participaron cinco orientadores de Centros Rurales Agrupados de la Provincia de Guadalajara, los cuales ofrecían un servicio a alumnos de Educación Infantil y Primaria. Si bien es cierto que el número de participantes fue reducido, cabe destacar que, como ha sucedido en otros estudios previos (Modiba y Sefotho, 2019), los escasos recursos personales de la orientación educativa en las zonas rurales obligaron a considerar un número pequeño de entrevistados, teniendo en cuenta también que lo importante aquí no fue generalizar los resultados a la población a partir de una muestra representativa, sino poder analizar y comprender las subjetividades de los participantes.

##### *Técnicas de recogida de información*

Dadas las posibilidades que las entrevistas han brindado para descubrir y comprender las ideas y prácticas de colectivos educativos inmersos en zonas rurales (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017) y para visibilizar situaciones desfavorables de la orientación en entornos rurales (Modiba y Sefotho, 2019), en esta investigación se optó por esta técnica de recogida de datos. Concretamente, se realizaron cuatro entrevistas a cada participante a lo largo de 20 días:

- La primera versó sobre los cambios organizativos y curriculares adoptados ante el cese de la actividad presencial en los centros educativos.
- La segunda de las entrevistas lo hizo sobre el impacto de dichos cambios y el propio cierre de los centros educativos.

- La tercera entrevista se centró en la participación y colaboración de los diversos colectivos de la comunidad educativa durante esta situación sanitaria.
- Y la cuarta entrevista abordó las principales facilidades y dificultades para adaptarse a esta nueva situación en los Centros Rurales Agrupados.

#### *Procedimiento*

A partir del listado de Centros Rurales Agrupados de la Provincia de Guadalajara recogidos en la Orden 22/2020, de 12 de febrero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, se procedió a contactar telemáticamente con los equipos directivos de cada uno de ellos solicitando el respaldo institucional y la colaboración del centro para la investigación. Dichos equipos directivos enviaron la información correspondiente a los orientadores escolares de tales centros educativos. De los 12 Centros Rurales Agrupados guadalajareños, cinco de los orientadores finalmente accedieron a ser entrevistados.

Dada la situación de emergencia sanitaria generada por el Covid-19, las entrevistas tuvieron que realizarse de forma *online*, las cuales fueron analizadas siguiendo las características de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2017): muestreo teórico, saturación teórica y categorización (abierta, axial y selectiva). Para el análisis de la información se recurrió al programa Atlas.ti, considerando que en las citas textuales recogidas en este artículo se añaden dos números proporcionados por este programa, siendo el primero de ellos el referente al número de entrevista y el segundo se correspondió con el número de la cita dentro de ese documento.

Antes de iniciar las entrevistas, todos los participantes fueron informados por escrito de los objetivos de la investigación, de la voluntariedad de participación y del tratamiento ético de los datos por parte del equipo investigador. En este sentido, a lo largo de este trabajo se ha evitado hacer alusión directa a las características personales y profesionales de los participantes y a los centros educativos, pues, dado el tamaño muestral y la idiosincrasia de las escuelas rurales de este territorio, esto hubiese permitido romper la confidencialidad de los informantes.

## **5. Resultados**

El análisis deductivo arrojó un sistema categorial de análisis con las siguientes grandes familias de categorías emergentes (Figura 1): cambios producidos en las escuelas rurales tras su cierre, participación escolar, impacto de las actividades educativas y valoraciones asociadas a estos fenómenos. El análisis cualitativo de las respuestas de los participantes mostró diferentes informaciones relevantes sobre el impacto del Covid-19 en los Centros Rurales Agrupados de la Provincia de Guadalajara.

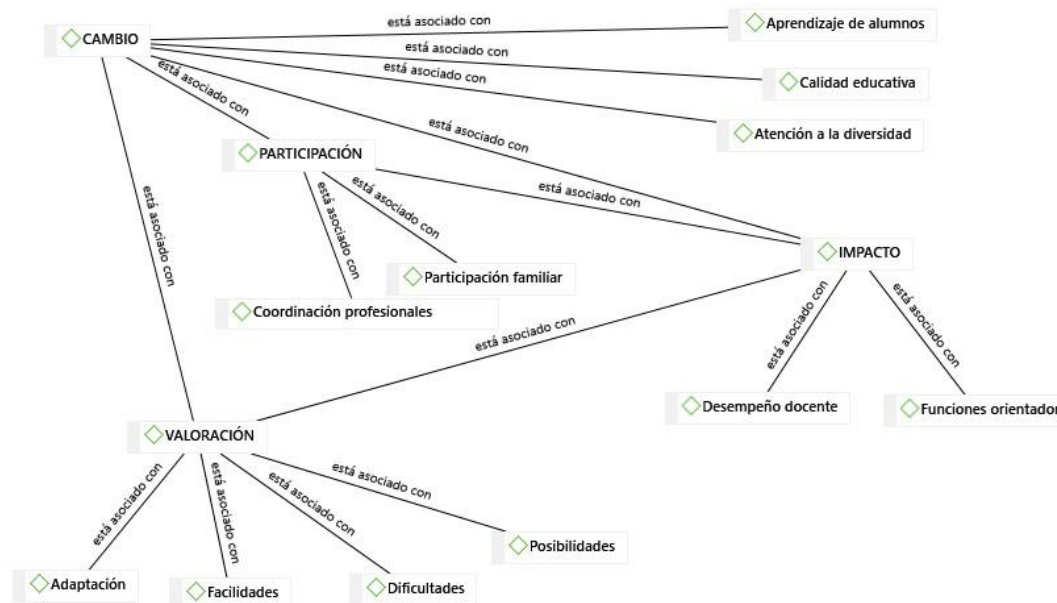


Figura 1. Sistema emergente de análisis de las entrevistas

Fuente: elaboración propia

### 5.1. Cambios producidos tras el cierre de las escuelas rurales

Los cambios producidos en estos centros educativos tras la finalización de la enseñanza presencial, como consecuencia de la situación sanitaria generada por el Covid-19, se relacionaron especialmente con los aprendizajes del alumnado, con la calidad educativa y con la atención a la diversidad.

En cuanto a la dimensión de los aprendizajes de los alumnos, se pudo destacar que se han adoptado medidas durante el confinamiento, principalmente mediante el uso de recursos telemáticos, tanto para facilitar los aprendizajes como para promover la coordinación entre el equipo docente, las familias y el alumnado:

*Las medidas que ha adoptado el centro durante el confinamiento se basan en sistemas telemáticos para continuar con las clases y facilitar la comunicación entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente profesorado, alumnado y familias. (Entrevista, orientador 1, 1:1)*

Respecto a la calidad educativa, la mayoría de las repuestas de los participantes argumentaba que la calidad de los aprendizajes era peor en la mayoría de las ocasiones, lo que se atribuyó a que la enseñanza virtual, tal como estaba planteada, acentuaba las desigualdades sociales y económicas del alumnado. Analizando las respuestas se pudo destacar la existencia de una brecha digital y social, donde había familias que no sabían cómo afrontar el aprendizaje de sus hijos.

*Sin emoción no hay aprendizaje. El profesorado cuando enseña, además de transmitir conocimientos, transmite valores y emociones. Sin estas cosas no se produce aprendizaje. También se han acentuado las desigualdades en la mayoría de los casos debidas a los contextos sociales y familiares existentes. (Entrevista, orientador 2, 5:2)*

En relación con la dimensión sobre la atención a la diversidad, se pudo destacar que todos los participantes afirmaron que los alumnos que precisan medidas educativas individualizadas y extraordinarias han sido los más afectados ante esta situación, ya que

ha sido muy difícil darles una respuesta individualizada y adecuada a sus necesidades. Pese a ello, los Equipos de Orientación han hecho un esfuerzo considerable para atender de la mejor forma posible las necesidades de estos alumnos.

*Creo que en este alumnado ha influido más que en otro la respuesta familiar. Algunas sí han estado en contacto con el equipo de orientación, quien se ha volcado con ellos y ellas por tratarse de un colectivo más vulnerable. Pero las familias más reticentes al contacto y trabajo en casa han limitado esta función [...]. En ocasiones es difícil, pero se está haciendo todo lo posible. Se están adaptando los contenidos, actividades... a la situación particular de cada alumno. (Entrevista, orientador 5, 20:6)*

### **5.2. Participación escolar durante el confinamiento**

A pesar de las distintas formas que tomó la participación en las escuelas rurales de la Provincia de Guadalajara y de los múltiples colectivos participantes, esta categoría de análisis se relacionó especialmente con la contribución de las familias y con la coordinación entre los principales profesionales educativos.

En líneas generales, de la participación de las familias destacó que la mayoría de las respuestas de los orientadores iban encaminadas a señalar que muchas de las familias se han implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en la medida de sus posibilidades. También coincidieron en señalar que, debido a la brecha digital, con algunas familias era más difícil contactar, pero se han utilizado otros medios tradicionales (llamadas telefónicas) y novedosos, como los sistemas de mensajería instantánea (WhatsApp).

*Sí, las familias se han implicado para que sus hijos pudiesen seguir el proceso de aprendizaje durante esta situación. Sin duda alguna, las familias han sido una pieza importantísima, pues en ocasiones el alumnado no posee autonomía en la realización de las tareas, y estas son las encargadas de ayudarles con explicaciones, utilización de tecnologías y redes sociales. (Entrevista, orientador 5, 20:3)*

Paralelamente, todos los orientadores entrevistados afirmaron que la coordinación entre los distintos profesionales de la educación ha sido satisfactoria a pesar de la situación sanitaria, aunque lo que había cambiado fue el modo en el que se realizaba esa coordinación. En este caso, se ha pasado de reuniones presenciales de coordinación a sesiones y comunicaciones telemáticas.

*Por supuesto que se ha modificado el contacto y la coordinación entre la orientación y los docentes durante este periodo especial, pero [...] tenemos herramientas que nos han facilitado el contacto y la coordinación, como son Microsoft Teams o Google Meet. (Entrevista, orientador 1, 2:7)*

### **5.3. Impacto de las tareas educativas en modalidades telemáticas**

Si bien es cierto que el Covid-19 ha modificado múltiples formas de actuar y desarrollar las funciones de los profesionales de la educación, durante las entrevistas se relacionaron estrechamente con el desempeño docente y con el papel de los orientadores escolares.

En el caso del desempeño docente, los participantes en esta investigación tuvieron visiones diferentes sobre si el profesorado había sabido adaptarse a los nuevos cambios en el modelo de enseñanza. Varios participantes comentaron que el profesorado se había adaptado a la nueva realidad, considerando que algunos aprendieron a utilizar nuevas herramientas y materiales tecnológicos, y otros lo hicieron utilizando herramientas innovadoras que ya utilizaban en el modo presencial: “sí, han sabido adaptarse a los cambios en el modelo de enseñanza exigido por el Covid-19, pero han supuesto mucho más esfuerzo y horas de dedicación para ellos” (Entrevista, orientador 3, 12:4). Sin embargo, otros orientadores

entrevistados destacaron que el profesorado no se había podido adaptar a la nueva realidad porque no tenía un sistema claro y viable de planificación curricular: “creo que no han sabido adaptarse. No hay una coordinación que permita no sobrecargar a los alumnos de tareas. Muchos pretenden llevar el ritmo normal que, en la enseñanza presencial, y eso es imposible” (Entrevista, orientador 5, 22:4). Pudo destacarse que los resultados de esta dimensión dependieron sustancialmente de las aptitudes del profesorado, de la formación docente recibida y de la organización y coordinación por parte del equipo docente y del equipo directivo.

De igual forma, las funciones y actividades de los orientadores de las escuelas rurales también fueron cambiando según se iban desarrollando los acontecimientos sanitarios y académicos. Especialmente, algunas funciones que estaban vinculadas a la orientación académica y profesional y al asesoramiento psicopedagógico a las familias y a los profesores se vieron afectas, teniendo que ser adaptadas a la modalidad telemática. En cambio, el desarrollo de las funciones relacionadas con las evaluaciones psicopedagógicas y la detección de barreras y potencialidades del aprendizaje han sido, según los participantes en esta investigación, imposibles de realizar adecuadamente.

*La respuesta del equipo se ha centrado en dar herramientas y recursos para que el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el cuidado emocional siguiera adelante, viéndose afectado lo menos posible. Pero se han tenido que hacer ajustes, dejando de lado las evaluaciones del alumnado derivado por el equipo docente con barreras para el aprendizaje. (Entrevista, orientador 4, 16:7)*

*Como el resto del personal educativo, nos estamos adaptando a esta modalidad de distancia, facilitando recursos y procurando la coordinación entre todos los implicados en educación, pero sí que es cierto que parte de nuestras funciones, como puede ser la observación, pasar pruebas estandarizadas o estudio de trabajos, no son posibles ahora. (Entrevista, orientador 1, 3:7)*

#### **5.4. Valoraciones asociadas a los cambios producidos tras el cese de la actividad presencial**

Las principales valoraciones ofrecidas por los orientadores de las escuelas rurales guadalajareñas se centraron principalmente sobre las posibilidades de las adaptaciones realizadas, las dificultades encontradas, las facilidades halladas y las potencialidades, poniendo especial atención sobre cómo las características de los entornos y escuelas rurales influyen sobre dichas ideas.

En primer lugar, la mayoría de los participantes confirmaron que la conectividad de los entornos rurales fue menor que la encontrada en las zonas urbanas, lo que ha producido mayores dificultades en los actores y agentes educativos para acceder a recursos para el aprendizaje:

*Las redes de conexión no llegan del mismo modo. No hay una calidad en ellas y eso afecta al trabajo diario de docentes, familias y alumnado. (Entrevista, orientador 2, 8:9)*

En cambio, otros participantes destacaron que las escuelas rurales podrían tener las mismas posibilidades que el resto de centros educativos y que, más bien, sería un problema de brecha digital y un adecuado conocimiento de las tecnologías por parte de las familias:

*Creo que, frente al acceso a internet, influye más del conocimiento, o desconocimiento, de las herramientas tecnológicas por parte de las familias. (Entrevista, orientador 4: 17:11)*

Las dificultades con las que se encontraron los orientadores de las escuelas rurales dependieron de la situación y de las necesidades de cada centro educativo. A pesar de eso, también han existido ciertas dificultades compartidas:

- El aprendizaje rápido por parte del profesorado en torno a la competencia digital.
- Dificultades para conseguir que el aprendizaje y la información llegasen a todo el alumnado.
- Dificultades para coordinarse con las familias y con el equipo docente por medio telemático.
- Falta de recursos y medios tecnológicos por parte de las familias.

En relación con las facilidades que ha tenido la escuela rural en esta situación, las respuestas fueron bastante dispares. Entre ellas se pudieron encontrar aspectos como:

- La formación intensiva sobre nuevas tecnologías.
- La implicación y el esfuerzo del equipo docente.
- El intercambio constante de nuevos materiales y recursos tecnológicos.

En cuanto a las posibilidades que tuvieron las escuelas rurales para continuar con el proceso de formación a distancia, las respuestas de los participantes se dividieron en dos grandes grupos. Por un lado, se situaron aquellos orientadores que comentaban la existencia de mayores dificultades para seguir una formación a distancia en las escuelas rurales debido a la conectividad y al bajo nivel educativo de algunas familias. Y por otro lado, se encontraban aquellos participantes entrevistados con respuestas coincidentes en que las limitaciones y fortalezas de la educación a distancia eran las mismas que en las zonas urbanas.

*Creo que el modelo de formación que se ha adoptado durante este periodo, en ciertas etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria), en general, tiene muchas dificultades, pero en el entorno rural estas dificultades son aún mayores. Es un modelo que dificulta el acceso a nuevos aprendizajes y sacrifica gran parte de los contenidos del currículo de estas etapas. (Entrevista, orientador 1, 4:12)*

*En nuestro caso, los problemas técnicos se solucionaron y, hoy en día, en este Centro Rural Agrupado pueden tener las mismas posibilidades que en una ciudad. Incluso, tras la vuelta a las clases presenciales, será una ventaja por las ratios pequeñas y los espacios más grandes. (Entrevista, orientador 4, 19:11)*

## 6. Discusión y conclusiones

La situación sanitaria derivada del Covid-19 produce innumerables consecuencias en la vida de las personas, de las organizaciones y de las sociedades. Concretamente, en el ámbito educativo provoca, entre otras cuestiones, el cierre de las escuelas a nivel mundial y un impacto incalculable a largo plazo de sus consecuencias (Naciones Unidas, 2020), pero esta situación se agrava más cuando se trata de colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión (Echeita, 2020; Murillo y Duk, 2020). En este caso, sin pretender ser excluyentes, se puede considerar a la escuela rural como una institución vulnerable ante determinadas problemáticas (Núñez et al., 2020) y ante el olvido que sufre por parte de determinadas administraciones (Torres, 2011). Sin duda, cuando se trata de contextos vulnerables, el papel que desempeñan los orientadores de las escuelas rurales resulta



fundamental para la inclusión educativa (Bustos, 2009; Gurianova, 2014; Hines, 2013; Modiba y Sefotho, 2019; Montalvo y Gullén, 2013).

Coincidiendo con otras investigaciones (Juárez, 2019; Raso, Sola e Hinojo, 2017), los resultados aquí hallados vienen a poner de manifiesto la pérdida de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se produce ante el cierre de las escuelas rurales en la Provincia de Guadalajara. Por ello, a la vuelta de la normalidad sanitaria se debe ser vigilante para evitar la clausura de estos centros y para que la modalidad telemática no sea una vía de escape de cara a proponer alternativas que lleven a la desaparición de la escuela rural en este territorio, como se da por algunas situaciones migratorias (Bustos, 2010; Montalvo y Guillén, 2013) y ciertas políticas económicas (Torres, 2011).

A pesar de las dificultades encontradas ante el cierre de las escuelas rurales por causa del Covid-19, los resultados de esta investigación muestran algunos de los esfuerzos que realizan los Equipos de Orientación para atender a la diversidad en la Provincia de Guadalajara. En este caso, cabe considerar que el compromiso de los orientadores de las escuelas rurales guadalajareñas es un elemento básico de cara a promover la inclusión educativa (Ritacco, 2011).

Como se recoge en los resultados hallados, la participación de las familias es un elemento fundamental para el aprendizaje del alumnado en esta región, tanto en escenarios de pandemia como en contextos de normalidad o relativa normalidad. Y es que las escuelas rurales brindan ciertas posibilidades de participación que las escuelas urbanas no hacen (Raso, Sola e Hinojo, 2017), pero no puede olvidarse que las situaciones de pobreza social y económica de las familias influyen sobre la calidad del apoyo dado a sus hijos y que la brecha educativa y las desigualdades pueden verse acrecentadas ante el cierre de las escuelas rurales (Murillo y Duk, 2020; Núñez et al., 2020). De igual forma, los resultados subrayan la importancia que cobra la coordinación entre los distintos profesionales de la educación, siendo capaces de sobreponerse al cese de la actividad presencial en la Provincia, aunque, coincidiendo con otros datos (Modiba y Sefotho, 2019), los sistemas de comunicación basados en plataformas virtuales suponen un verdadero reto en la escuela rural.

Debe tenerse en cuenta que los orientadores participantes en esta investigación destacan la participación de las familias y del resto de compañeros que trabajan codo con codo en las escuelas rurales, pero omiten la coordinación con otros agentes educativos. En línea con lo apuntado por Torres (2011), esto puede deberse a la distancia física que separa las escuelas rurales de las Administraciones educativas situadas en las ciudades. O, según lo propuesto por Sepúlveda y Gallardo (2011), también puede deberse a la falta de agentes socio-económicos y educativos con carácter dinamizador en estos entornos desfavorecidos.

Por otro lado, la situación generada por el Covid-19 conlleva drásticos cambios en las escuelas rurales, incluyendo las tareas desarrolladas tanto por el profesorado como por los orientadores. En cualquier caso, los resultados apuntan que el adecuado desempeño de esas tareas depende en gran medida de la formación inicial y continua de estos profesionales que trabajan a lo largo de la Provincia. A pesar de esa importancia atribuida a la formación, otros estudios coinciden en destacar el débil sistema de formación para los profesionales de las escuelas rurales (Johnson y Daire, 2008; Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018; Modiba y Sefotho, 2019; Piña, 2014). Por estas razones, resulta imprescindible exigir políticas públicas encaminadas a fortalecer ese sistema formativo en

estos entornos vulnerables (Ayala, Molina y Prieto, 2012) y, por consiguiente, cabe estar atento ante las políticas educativas que procuran su desmantelamiento.

Según los orientadores entrevistados, algunas tareas de la orientación sí pueden ser trasladadas a entornos telemáticos, pero otras necesariamente han de hacerse de forma presencial. Precisamente, esto coincide con lo apuntado por Johnson y Daire (2008) años atrás y que, actualmente, sigue siendo un reto que asumir en la escuela rural de Guadalajara.

Otro reto apuntado previamente (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Johnson y Daire, 2008) hace referencia a la conectividad y al acceso a internet, lo que, según algunos orientadores participantes en esta investigación, dificulta considerablemente la enseñanza *online*. Sin embargo, en línea con Modiba y Sefotho (2019), otros participantes argumentan que la dificultad no está tanto en la accesibilidad, sino que lo está en las competencias tecnológicas de algunas familias y docentes.

No obstante, todas estas conclusiones han de ser tomadas con cautela considerando las debilidades metodológicas de esta investigación. Dado el reducido número de participantes y las características propias de la Provincia de Guadalajara, cabe tener precaución a la hora de transferir los resultados a otros contextos. Por ello, futuras líneas de investigación pueden ir encaminadas a estudiar el cierre de las escuelas rurales en otros territorios con baja densidad poblacional.

En definitiva, lo que se pretende es aportar algunas evidencias que ayuden a visibilizar las problemáticas de la escuela rural y a contribuir a su transformación y mejora.

## Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Amado, B. y Borzone, A. M. (2012). Reading and comprehension in rural schools: The relationship between ecological perspective in expository texts and children's prior knowledge. *Culture and Education*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1174/113564012799740821>
- Ayala, C. L., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-219. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-212>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: Modelos organizativos*. DaVinci Continental.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

- Gurianova, M. P. (2014). The development of the institution of school counselors in rural Russia. *Russian Education & Society*, 56(9), 82-90. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393560905>
- Harkaitz-Zubiri, J. B., Intxausti, N. y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-210. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29>
- Hernández-Barbosa, R. (2018). Los conocimientos faunísticos en el estudiantado de escuelas rurales: Una guía para su reconocimiento en la clase de ciencias naturales. *Educare*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.1>
- Hines, P. T. (2013). Transforming the rural school counselor. En S. J. Sears (Ed.), *Transforming school counseling: A national perspective* (pp. 192-201). Taylor & Francis.
- Hinojo, F. J., Raso, F. y Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: Problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105.
- Johnson, N. M. y Daire, A. P. (2008). School counselor implementation of an electronic mentoring (e-mentoring) program in a rural setting. *Journal of Technology in Counseling*, 5(1), 1-14.
- Juárez, D. (2019). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación Covid-19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida.
- Miranda-Calderón, L. A. y Rosabal-Vitoria, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Educare*, 22(3), 1-30. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- Modiba, M. R. y Sefotho, M. M. (2019). Life orientation teacher training needs in career guidance at rural high schools. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1538>
- Montalvo, D. y Guillén, P. (2013). La escuela inclusiva a examen: orientaciones para su mejora. En E. Sebastián, C. R. Mosca y S. E. S. Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 81-121). Universidad de Alcalá.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Naciones Unidas. (2020). *Covid-19 and human rights. We are all in this together*. Naciones Unidas.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, S. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de la escuela rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>
- Piña, R. (2014). Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 141-159. <https://doi.org/10.14201/et2014321141159>
- Raso, F., Sola, T. e Hinojo, F. J. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 79-96. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>

- Rayón, L. y Heras, A. M. (2012). Una escuela rural en transformación. De una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 325-343.
- Ritacco, M. (2011). Los departamentos de orientación ante la exclusión social: Prácticas inclusivas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 201-218. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011>
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz-Martínez, F. y Ruíz-Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153.
- Thornton, F. (2018). Counselors and special educators in rural schools working together to create a positive school community. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 385-389. <http://doi.org/10.26822/iejee.2018336197>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

## Breve CV de los/as autores/as

### Carlos Monge

Doctor Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (Premio Extraordinario). Comenzó formándose en la Universidad de Alcalá bajo un contrato predoctoral (FPU-UAH) en el Departamento de Ciencias de la Educación dentro del grupo de investigación e innovación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo". Actualmente, es Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Estudios Educativos (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Complutense de Madrid dentro del grupo de investigación "Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación". Sus publicaciones giran en torno a la innovación educativa, la formación docente y la inclusión educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>. Email: [camonge@ucm.es](mailto:camonge@ucm.es)

### Patricia Gómez Hernández

Doctora Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá. Comenzó formándose en la Universidad de Alcalá bajo un contrato predoctoral (FPU-UAH) en el Departamento de Ciencias de la Educación. Actualmente, es Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Estudios Educativos (área de Didáctica y Organización Escolar) y miembro de los grupos de investigación "Desarrollo tecnológico, exclusión sociocultural y educación" y "Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa" de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación giran en torno al uso de TIC para la formación docente y la inclusión e innovación educativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9163-7637>. Email: [patgom18@ucm.es](mailto:patgom18@ucm.es)

### Teresa Jiménez Arenas

Graduada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Orientación Educativa) por la Universidad de Alcalá. Ha ejercido como orientadora en varios institutos y actualmente

trabaja como orientadora en el CEIP Maestra Teodora de Marchamalo (Guadalajara, C-LM). Sus intereses se centran sobre la atención a la diversidad en educación y la orientación académico-laboral. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7749-9063>. Email: [tjimeza@edu.jccm.es](mailto:tjimeza@edu.jccm.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Impact of Faculty and Student Readiness on Virtual Learning Adoption amid Covid-19

### Impacto de la Preparación de Profesores y Estudiantes en la Adopción del Aprendizaje Virtual en Medio de Covid-19

Mohammad Rokibul Kabir \*

East Delta University, Bangladesh  
University Malaysia Perlis, Malaysia

The deadly effect of Covid-19 has changed the world dramatically. The education sector is one of the worst sufferers due to the official closures of educational institutions worldwide. The government of Bangladesh has declared all the on-campus activities shut in March 2020. This paper explains the effect of faculty and student readiness in adopting virtual classes considering the mediating effect of technology adoption intention. Teachers and students from private and public universities in Bangladesh are surveyed for this research. The findings revealed that the private universities are well ahead of providing online education as their faculty and students are ready with logistics and mindset to adopt technology-based virtual learning while the public university stakeholders are yet to initiate it. It is concluded that the lack of readiness of public universities will create a massive gap between public and private university education and rural and urban students as well. The proposed model of this research can help the policymakers and the government in formulating policy guidelines for bringing all the students and teachers on virtual education platforms irrespective of their university affiliations.

**Keywords:** Covid-19; Higher education; Social imbalance; Technology adoption; Virtual learning.

El efecto letal de Covid-19 ha cambiado el mundo de forma espectacular. El sector de la educación es uno de los más afectados por el cierre oficial de las instituciones educativas en todo el mundo. El gobierno de Bangladesh declaró cerradas todas las actividades en el campus en marzo de 2020. Este artículo explica el efecto de la preparación de profesores y estudiantes en la adopción de clases virtuales considerando el efecto mediador de la tecnología. Para esta investigación se lleva a cabo una encuesta a profesores y estudiantes de universidades públicas y privadas de Bangladesh. Los hallazgos revelaron que las universidades privadas están muy por delante de brindar educación en línea, ya que sus profesores y estudiantes cuentan con la logística y la mentalidad para adoptar el aprendizaje virtual, mientras que las universidades públicas aún no lo han iniciado. Se concluye que la falta de preparación de las universidades públicas creará una brecha masiva entre la educación universitaria pública y privada y los estudiantes rurales y urbanos. El modelo propuesto de esta investigación puede ayudar a los formuladores de políticas y al gobierno en la formulación de pautas de políticas para atraer a todos los estudiantes y profesores a las plataformas de educación virtual, independientemente de su afiliación universitaria.

**Descriptores:** Covid-19; Educación superior; Desequilibrio social; Adopción de la tecnología; Aprendizaje virtual.

---

\*Contacto: [rokibul.k@eastdelta.edu.bd](mailto:rokibul.k@eastdelta.edu.bd)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 1 de septiembre 2020  
1ª Evaluación: 13 de octubre 2020  
2ª Evaluación: 19 de noviembre 2020  
Aceptado: 16 de diciembre 2020

## **1. Introduction**

The world has become an abnormal and strange place to live in due to the effect of Covid-19. Many countries have already implemented travel restrictions (both within and outside) to protect the citizens from the pandemic and to avoid the spread of the disease. Several steps are being taken including physical distancing, self-isolation, or quarantine; and urging residents to live at home (Bedford et al., 2020). Most importantly, the conventional education system is shut down due to Covid-19 outbreak (McIntyre, 2020). According to UNESCO (2020) statistics, as of 1<sup>st</sup> June 2020, 1.2 billion learners (68% of the world's total enrolled learners) were affected globally due to the closure of the educational institutions. Bangladesh is not an exception as all educational institutes in the country have been kept closed since 17<sup>th</sup> March 2020. Hence, embracing technology for education is no more an option but a reality. However, the concern is to identify whether the faculty members and students in the higher education system of Bangladesh are ready to embrace technology-based online education system. Though many of the institutions have started taking online classes, the infrastructure is not developed enough with the necessary tools for the faculty members and the students. The faculties are not appropriately trained as well to conduct courses in this system (Askari, 2020). It is argued that student and faculty readiness is strongly associated with the available logistic supports like electronic devices and internet connectivity. Thus, the option of online education is not fruitful for Bangladesh yet when the internet access is insufficient along with unavailability of gadgets like smartphone, laptop, computer etc. to the mass level students and in some cases to the faculty members (Uddin, 2020). Likewise, internet speed is going down gradually because of unexpected increase in demand (Islam, 2020), which is causing a significant disruption in online education (Askari, 2020). Moreover, some individuals feel shy about coming to the video or expressing an opinion on the online platform. So, they are lagging behind as one-directional learning is not feasible enough to ensure quality education (UNESCO, 2020). Thus, all these difficulties are affecting higher education in Bangladesh.

The earlier studies on virtual learning mainly discussed various programs, challenges and suggestions for implementing online learning in Bangladesh to ensure successful and high-quality teaching and learning. Nonetheless, most of these studies are concentrated on small sample size and scope. Some models were also used that adhered to different techniques and methods to define and evaluate the ground realities of online learning (Khan et al., 2012). However, the Covid-19 scenario forced to rethink about virtual learning and initiate research considering faculty and student readiness amid the pandemic. In fact, the transition to virtual distance teaching has now reached the stage that faculty may not only opt-out of it, but preferably online learning is also an unavoidable reality (Cutri & Mena, 2020). Similarly, students must get prepared to welcome them. Thus, it is essential to assess faculty and students' readiness to adopt the new trend of education, with particular regard to Covid-19 scenario.

Faculty readiness for virtual learning means psychological and physical (technological) preparedness of the faculty members to establish and incorporate online instructions and assessments (Adnan, 2018; Hashim & Tasir, 2014). Earlier studies have shown that teaching virtually over the internet often require a great deal of time, most commonly taken from the devoted time for research and studies (Bussmann et al., 2017; Raffo, Fisher, & Raffo, 2015). As a consequence, senior professors are found to consider the virtual



classes less important than junior lecturers do (Martin et al., 2019). Hence, faculty readiness to readjust the time and efforts may play a crucial role in the success of online teaching and assessment.

Khalifeh and others (2020) claimed students' readiness (SR) as the prerequisite for successful technology-aided learning. They identified three forms of SR called students' psychological readiness (SPR), students' skills for collaborative learning (SSCL) and students' technology readiness (STR). SPR reflects on the mindset of a student as it influences the output of a learning experience based on technology (Coopasami, Knight, & Pete, 2017). SSCL indicates a student's interpersonal and intrapersonal qualities (Noroozi & Hatami, 2019; Slof, Nijdam, & Janssen, 2016). To resolve the interpersonal dispute and to establish a healthy relation among the peers of a group, interpersonal skillsets are essential (Notari, Baumgartner, & Herzog, 2014; Phielix, Prins, & Kirschner, 2010). For students to navigate their educational experiences via the notions of individuality and self-directedness in studying, intrapersonal skillsets are vital factors (Smith, 2005). Finally, STR leads to a student's willingness to incorporate emerging technology in the context of education to reach goals (Parasuraman & Colby, 2007). STR is a blend of favourable and unfavourable views linked to technology that is believed to differ from each other (Godoe & Johansen, 2012).

Considering the mediating effect of intention to adopt technology is a new dimension of this research and to the distance learning literature as well. A few studies have assessed the mediating impact of other factors like techno-stress on the adoption of technology for education (Joo, Lim, & Kim, 2016). However, this research is unique in the higher education research of Bangladesh and other similar developing countries because it explained the mediating effect of intention to adopt technology for higher education. Thus, this study is an attempt to assess the degree to which student readiness (SR) and faculty readiness (FR) influence the adoption of virtual classes (AVC), considering the mediating effect of intention to adopt technology for virtual learning (IATV). The findings of this study will be beneficial for the stakeholders of the education sector in Bangladesh including universities, educators, learners, parents, policymakers and the government in dealing with this pandemic in terms of the higher education. It will also help other developing countries who are struggling with their education management during the epidemic and afterwards.

## **2. Review of the literature**

In university education, online classes are prominent though this trend has been intensified due to the Covid-19 pandemic (Allen & Seaman, 2016; Garrison, 2011). The outbreak of the coronavirus contagion has impacted many aspects of society and education, in particular, is the worst sufferer (Flores & Gago, 2020). Online distance learning has been introduced as an immediate response to reduce the burden of the pandemic on learning worldwide (Bozkurt & Sharma 2020). In a way, Covid-19 has created new possibilities for the world, especially for the countries which are yet to adopt technology-based education, to change the way of providing education and to turn its focus to new technology. On this background, universities must use the opportunity to improve their fact-based policies (Toquero, 2020), which requires the faculties and students to be committed and prepared both psychologically and technologically.

The success of online learning in higher education system relies on the commitment of the faculty to ensure quality learning and instructions (Tabata & Johnsrud, 2008). Since a significant portion of the success of education depends on mindset, the instructors must change their perception towards online classroom and adoption to technology for the sake of students' betterment. In this crisis moment, technology has created a revolution in the education system, which is embraced by all more or less (Shenoy, Mahendra & Vijay, 2020). König, Jäger-Biela and Glutsch (2020) argued that technology-based resources, especially digital teaching skills and teachers' training facilities to gain technology-enabled capabilities and abilities, are crucial in adjusting to virtual education during educational disruptions due to Covid-19. However, the mere existence of technical hardware does not inherently contribute to the advancements in distance learning (Li & Ma 2010). Though the incorporation of technology in the educational environment requires technological and infrastructural development, faculty and learners must both be trained and assisted through the use of modern technologies. The progress in online education would remain inadequate if the deficient ones are not well prepared to use technology-oriented resources. Hence, the success of online education will require the teachers and students to be well trained in using technology-based tools.

In successful virtual learning, there should be several methods for exploring and sharing information, including asynchronous and synchronous learning activities (Liu et al., 2010; Osman, 2005), video lectures, compressed videos, website viewing, and various methods of communication like chat rooms, email, and webcam conversation (Balkin et al., 2005). Along with the active interaction and involvement, students can understand the materials and can apply it better when real-world issues and situation occurs (Eble, 1994). Among different aspects of online education, assessment of students has become a big challenge. The traditional campus-based examinations have now been discontinued by universities internationally. The shift from conventional on-campus instruction to virtual teaching has a detrimental effect on the assessment of students, and that necessitates continuous assessments to become an integral part of online learning (Sahu, 2020).

While faculty and students are now in the process of switching to virtual learning environments, the epidemic of Covid-19 has a catastrophic effect on students and university staff's mental health (Sahu, 2020). It induced the education community, including students, a considerable amount of tension. This distress might lead to detrimental impacts on students' academic and psychological wellbeing (Al-Rabiaah et al., 2020; Kafka, 2020). If proper care is not taken to ensure mental and psychological fitness, faculty and student preparedness for virtual education will be constraint exceptionally. In response to such threat of Covid-19, it is suggested by many scholars to incorporate health and lifestyle-related lessons in all branches of education; no matter arts, business, science or social sciences (Toquero, 2020).

Student participation today, tomorrow, be it offline or online, is a challenge. During the lockdown, faculties initially had a lot of dissonance towards student engagement. When the faculty began taking online classes, they were surprised to see the attendance of the students is many times higher than regular class sessions and it was almost 100% attendance in some cases (Shenoy, Mahendra, & Vijay, 2020). Many students found that a lecturer's online participation allows them to engage further when they have necessary logistic supports both for the faculty members and the students. If a lecturer gives immediate or at least regular input virtually, students become more inspired and their engagement in online increases (Sarker et al., 2019).

Regarding the relationship between instructor and student, most students indicated that their expectations did not match and they wanted more positive, communicative and constructive answers from their instructors, which much of the time remained unfulfilled (Sarker et al., 2019). One of the main reasons for such mismatches is the time required to be devoted by the faculty members for online teaching. While students and teachers are being benefited from an unusual virtual educational setting as they participated in an integrated learning process, teachers' professional development in terms of time management for research is impaired by more hours of contact in online teaching (Flores & Gago, 2020).

Earlier studies on technology adoption mainly discuss various programs, challenges and suggestions for implementing e-learning in Bangladesh to ensure successful and high-quality teaching and learning. In recent years, the usage of social media such as learning feedback systems in teaching and learning has become quite widespread due to its immersive style of training, which encourages and accommodates the needs of the learner (Islam et al., 2016). Many stakeholders appreciate the technical and logistical advantages of online courses as they offer flexibility, convenience and ease to the learners. Students may not necessarily need to attend a pre-scheduled lecture in the classroom that allows them freedom and choice and saves time and money on campus travel (Bower et al., 2015).

### **3. Research framework and hypotheses development**

The research framework is proposed based on the relevant literature of online learning management. It is constructed on three crucial dimensions of technology-based distance learning called faculty readiness, student readiness and intention to adopt the technology.

Faculties must get ready to take virtual classes with the surge in the distance learning demand (Martin et al., 2019). Some conventional pedagogy users are new to online instruction and lack structured education about how to teach online effectively (Gülbahar & Adnan, 2020; Kyei-Blankson, Ntuli, & Blankson, 2019), but they were required to transform, build and introduce online learning (Cutri & Whiting, 2018; Rennie & Morrison, 2013). Faculty readiness is typically characterized by faculty skills such as technology adoption and organizational culture (Garrison, Anderson, & Archer, 2003; Gülbahar & Adnan, 2020). In responding to the question of what encompasses quality of teaching for faculty members of universities when excellence in virtual learning is needed or necessary to be developed, Cutri & Mena (2020) argued that the implementation of a quality virtual learning is a crucial commitment to acquire new skillsets and teaching pedagogy. Thus, cultural transition and better time management along with psychological preparedness of faculties are essential to consider while designing a successful online learning system (Adnan, 2018; Bussmann et al., 2017; Cutri & Mena, 2020). The study, thus, includes faculty readiness to examine its importance for virtual learning in the research framework, mostly keeping Bangladesh and other developing countries in mind.

Student readiness includes psychological preparedness, skills for collaborative learning and technology application capabilities (Khalifeh et al., 2020). Motivation to participate in virtual classes has been shown as a crucial factor that plays a significant role in the successful involvement of students in virtual learning, among various psychological issues (Järvelä, Volet, & Järvenoja, 2010; Renninger et al., 2011). We followed the principle of motivation introduced by Deci & Ryan (1985), in which an individual is defined as a

motivated individual that finds drive or incentive to perform (Ryan & Deci, 2000). Research indicates that students with strong motivation exhibit better success (Li, Lee, & Solmon, 2005), improved capacity to deal with uncertainty (Ryan, Connell, & Grolnick, 1992), and commitment in technology (Ryan & Deci, 2000). Interpersonal and intrapersonal capabilities provide skills for collaborative learning. The essential qualities that a student needs for becoming successful in virtual educational systems are skills such as collaboration, conflict resolution and creative thinking (Xiong, So, & Toh, 2015). Self-efficacy is thought to be one of the most relevant intrapersonal competencies, according to Khalifeh and others (2020). Technology-based self-efficacy is an element that can affect the technology readiness of students. Self-efficacy is commonly characterized as the personal assessment of students of their potential to excel in the execution of a specific task or skill (Zimmerman, 2000). Besides, scholars consider other powerful influences, such as device availability, and the ability to manage technology as the elements of technological readiness of students (Nami & Vaezi, 2018).

The adoption of technology is characterized by one's intention to embrace it (Ajzen, Nichols, & Driver, 1995; Fishbein, 1980). Intention to adopt technology for virtual learning (IATV) is motivated by the factors like the enthusiasm of faculty and students to learn a new thing, the level of interest they have on technology and enjoyment of using technology for teaching and learning (Mtebe & Raisamo, 2014). According to Compeau & Higgins (1995), once individuals experience technology and find a positive outcome, they form a constructive opinion towards it. Earlier studies have identified many factors that affect the intention to use new technology (Agarwal & Parasad, 1999; Davis, 1989). The concept of IATV includes but not limited to the attitudes of users towards the use of technology in education, pedagogical values and self-efficacy (Celik & Yesilyurt, 2013). Li, Li, & Franklin (2016) analyzed four aspects of IATV including technology self-efficacy (TS), attitudes toward technology (ATT), perceived ease of use of technology (PEUT), and perceived barriers of technology adoption (PBTA). Their results indicated that TS, ATT, and PEUT were significant in predicting IATV, whereas PBTA was found insignificant to predict IATV.

### ***3.1. Faculty readiness hypotheses***

As the number of online courses offered grows, it is becoming critical for the faculty to be trained to teach online (Martin et al., 2019). Given that a substantial number of instructors are unexpectedly asked to transfer their classes to an entirely electronic world, it is necessary to take stock of the tools they have exposure and how they have accessed (Brooks & Grajek, 2020). Hence, examining faculty readiness based on the value of different skills and knowledge for their online teaching is crucial. In their study, Denis and others (2004) found faculty preparedness and a strong relationship between instructors and students most vital (Martin et al., 2019). Based on the literature, faculty readiness can be considered as a crucial factor for the adoption of technology for the higher education system. So, the hypotheses to be tested are as follows.

- Hypothesis 1: There is a significant impact of faculty readiness on IATV.
- Hypothesis 2: Faculty readiness has a significant impact on AVC.

### ***3.2. Student readiness hypotheses***

Students must make adjustments and exert influence over their active learning in terms of speed, scope and exposure of the subject, the form of media accessed and time spent for

study for the success in virtual learning. Students' learning control aspect often becomes an essential part of their readiness (Stansfield, McLellan, & Connolly, 2004). Students are also one of the main factors within universities when introducing online learning programs. Hence, it is necessary to know the degree of readiness of the learners to be able to develop stable and prosperous e-learning programs (Ünal, Alır, & Soydal, 2014). As discussed, the hypothesis to be tested regarding student readiness as a critical factor towards technology adoption in the field of higher education is given below.

- Hypothesis 3: There is a significant impact of student readiness on IATV.
- Hypothesis 4: Student readiness has a significant impact on AVC.

### ***3.3. Mediating hypotheses: Intention to adopt technology***

Despite the continued use of mediation in research, PLS-SEM studies frequently do not consider mediation effects in their predictions. They, therefore, often do not examine the importance of specific mediator(s) in structural models (Hair et al., 2017). In many cases, scholars concentrate on straight forward interactions and ignore the impact of mediation though the mediating effect can bring the appropriate model for explaining a phenomenon. Hence, the mediating effect of intention to accept technology for virtual learning adoption is a prime concern of this study. Virtual or distance learning refers to the provision of learning to students at any time or anywhere through digital network devices, such as smartphones, laptops and desktop computers (Wang, Wu, & Wang, 2009). As per Teo (2010) and Swanson (1988), recognizing the purpose of users to utilize technologies is one of the most challenging issues for researchers mostly in the information sector. On being successful teachers through adopting technology should be inclined to adapt their role in education (Hardy, 1998). A lecturer who perceives the usage of technology has a beneficial effect on teaching is more inclined to utilize it (Mitra et al., 1999). Researches on mediating effect of different factors such as liking, online interaction, and techno-stress on technology-based education have been found in various studies (Chang & Chen, 2020; Joo, Lim, & Kim, 2016). Again, studies in different contexts have used intention to adopt technology as a mediator. Hence, the mediating effect hypotheses for the study are as follows.

- Hypothesis 5: There is a significant impact of IATV on AVC.
- Hypothesis 6: IATV has a significant mediating effect on the relationship between FR and AVC.
- Hypothesis 7: IATV has a significant mediating effect on the relationship between SR and AVC.

Based on the above literature and hypotheses, the following research framework is proposed.

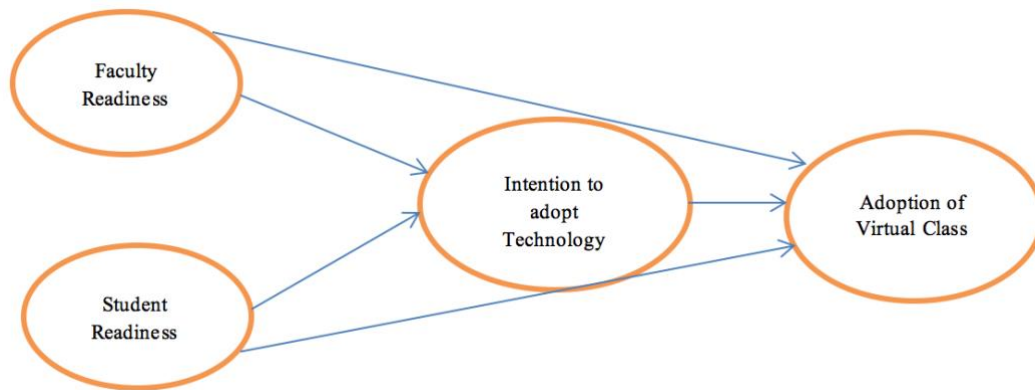


Figure 1. Research framework  
Note: Elaborated by the author.

## 4. Methodology

This research is based on a quantitative method of analysis to examine the factors influencing virtual class adoption with special consideration of technology adoption intention as a mediator. This study followed the deductive approach as it is related to "developing some existing theories based concept (or hypothesis), and then constructing a testing method to support the validity" (Wilson, 2010). The analysis section is comprised of two parts. First, the measurement model (MM) was evaluated to ensure the reliability, validity and acceptability of the research. A Structural Equation Model (SEM) is proposed in the second part to assess the impact of faculty and student readiness on the adoption of virtual class considering the mediating effect of stakeholders' intent towards embracing technology for higher education in Bangladesh.

### *Variable measurement*

The conceptual model of this study involves five direct and two indirect relations among the four variables. Two antecedents called faculty readiness (FR), and student readiness (SR) have been evaluated to find the direct impact of those on the intention to adopt the technology for virtual classes (IATV) and adoption of virtual classes (AVC). Again, the direct effect of IATV on AVC is examined. The indirect mediating effect of IATV on the relationship between FR and AVC, SR and AVC is also measured. FR is explored with three items, while SR includes four statements. There are three statements for IATV and AVC each. The hypotheses are examined with collected data using a Likert scale consisting of five points. The scale consists of a level of responses where '1' represents 'strongly disagree' and continues till '5' representing 'strongly agree'. The items in each construct, along with the source literature, are included in Table 1.

### *Research data*

The data for this research were obtained from the students and faculty members of various private and public universities in Bangladesh. Primary information is always ideal for the analysis of this kind when the issue is entirely new, and secondary data is hardly sufficient to study a concern. Since Covid-19 is the latest issue, the preparation of the educational sector to cope with this circumstance is quite elusive. Therefore, to evaluate the factors influencing the adoption of virtual learning in Bangladesh amid the Covid-19 pandemic, this study is conducted using primary data.

Table 1. Constructs, items and sources

CONSTRUCT	ITEM	SOURCE
Faculty readiness	FR1	Faculty members are trained and psychologically prepared for virtual teaching.
	FR2	Faculty members are ready to adopt the cultural transformation and to use an audio-visual live stream of instructions for virtual teaching.
	FR3	Faculty members take the help of various equipment, devices and software for making students better understand.
Student readiness	SR1	Students are technologically capable of handling the required devices for virtual classes.
	SR2	Students' understanding and their skills for collaborative online learning are satisfactory.
	SR3	Students are ready to ensure audio-visual presence while attending virtual classes.
	SR4	Students are psychologically motivated to interact with the instructors in virtual classes.
Intention to adopt technology	IATV1	I am interested in using technology for my education.
	IATV2	Using technology for higher education is enjoyable for me.
	IATV3	I am enthusiastic about using technology and participating in virtual classes even after the Covid-19 period.
Adoption of online classes	AOC1	I participate in virtual classes regularly.
	AOC2	I like the virtual class, and I learn a lot from it.
	AOC3	I find the virtual class useful, and I would like to continue it in the future.

Note: Elaborated by the author.

*Data collection procedure and period*

For understanding virtual learning adoption, a closed-ended questionnaire was constructed to assess and predict the effect of the explanatory variables on IATV and AVC. An online survey was performed using a questionnaire utilizing Google form. The face-to-face survey is not that convenient to conduct in this pandemic scenario of Covid-19, and that is the reason the online survey is better and safer for both respondents and researchers. It also allowed faculty and students from many of the country's universities to be accessed. Besides, two educationalists, one teacher and one student interested in online education, took part in interviews over the telephone, which ensured the applicability of the questionnaire. The survey link of Google form was sent to the participants using email and social media apps. The survey through Google form facilitated the process of gathering data from diverse participants from all over Bangladesh to receive required responses. The survey was launched on 24<sup>th</sup> July 2020, and decaled closed on 12<sup>th</sup> August 2020. Thus, the survey period includes 20 days for responses.

### *Sample size*

Students and faculty members are the respondents for this analysis systematically selected from thirty different universities in Bangladesh. To ensure data independence, each university requires at least twelve respondents from diverse disciplines such as science and engineering, social science, humanities and business. For this analysis, the sample size is 398, which meets the criteria for such studies with a minimum of 384 samples for a population size of 1,00,000 or more (Krejcie & Morgan, 1970).

### *Participants' demographic characteristics*

The faculty and students of universities in Bangladesh comprise the research population. The sample includes ninety-six (96) faculties (24.12%) and three hundred two (302) students (75.88%). Around 45% of the respondents are female, and 55% are male from various Bangladeshi private and public universities. Two Hundred Seventy-Eight (279) participants of this study (70%) are from private universities while the rest of them (30%) are from public universities and the National University of Bangladesh. The reasons for having more participants from private universities are two. First, the number of private universities that started academic activities is 98 (68.06%) (University Grants Commission of Bangladesh [UGCB], 2020) whereas, the number of public universities in Bangladesh is 46 (31.94%) (UGCB, 2020a). Second, most of the private universities are situated in the city areas and the students are also from cities with a better access and exposure to the internet while the public universities are scattered throughout the country and many of them stay in the rural areas, especially during the pandemic. As the survey is administrated mainly over the internet in Google form, better access to the internet is import to reach the respondents.

The respondents from private universities are well ahead of adopting virtual classes, as around 94% of them have already experienced online learning fully or partially. On the other hand, the respondents of public universities have shown a disappointing picture as only 12% of them have occasionally participated in virtual classes with no official declaration of distance learning from those universities. The average participation rate of the respondents in the virtual class is around 64%.

Many of the respondents have changed their living areas during official closures of educational institutions since they do not need to attend physical classes. The respondents have been asked about their living areas from which they take part in virtual classes. It is discovered that nearly 72% of respondents attended classes from urban areas and 28% from rural regions. Again, the rate of attending virtual classes from the respondents of the metropolitan area is around 83%. The rate is about 35% of the participants in the rural area.

The statistics in Table 2 shows clear discrimination between the stakeholders of public and private universities as well as the rural and urban areas regarding the exposures to the virtual learning amid Covid-19. Such discrimination is a symbol of social imbalance that will lead to severe consequences if the proper initiative is not taken immediately to eradicate this social injustice.



Table 2. Demographic statistics

PARAMETER	PRIVATE UNIVERSITIES	PUBLIC UNIVERSITIES	TOTAL
Number of participants	279	119	398
Number of Faculty members out of 398	73	23	96
Number of students out of 398	204	98	302
Number of female participants out of 398	131	48	179
Number of male participants out of 398	149	70	219
Number of urban participants out of 398	205	82	287
Number of rural participants out of 398	74	37	111
Number of urban participants with virtual class experiences out of 287	227	11	238
Number of rural participants with virtual class experiences out of 111	36	3	39
Number of private university participants with virtual class experiences out of 279	263	N/A	263
Number of public university participants with virtual class experiences out of 119	N/A	14	14

Note: Elaborated by the author.

*Assessment of measurement model (Outer model)*

According to Hair and others (2016), the outer model in Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) is an element of a path model that holds the indicators and their relationship with the latent variables. The measurement model should be assessed based on internal consistency, convergent validity and discriminant validity.

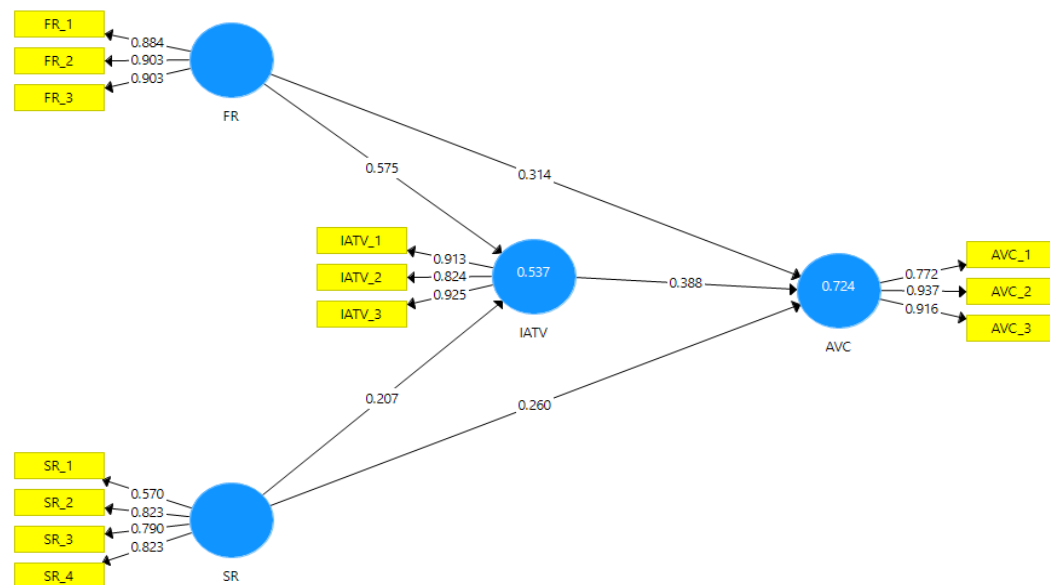


Figure 2. Measurement model

Note: Elaborated by the author.

*Indicator reliability*

The size of the outer loading is usually referred to as indicator reliability (Hair et al., 2016). SmartPLS 3.0 was used to evaluate the loading, composite reliability and average variance extracted (AVE). Traditionally, 0.70 should be the minimum cutoff value for individual item loading (Hair et al., 2016; Henseler et al., 2010) as higher outer loadings

indicate that the indicators in a construct are much in common that has been captured by the construct. Vinzi, Trinchera and Amato (2010) has suggested that 0.5 should be the minimum value for outer loading, and AVE should be above 0.5. To improve the quality of data, Hair and others (2016) proposed removal of the indicator with outer loadings below 0.5 when the deletion of the indicator leads to boosting of AVE or composite reliability value above the threshold level of 0.5. Therefore, all the items are ensuring the reliability of the indicators of this study (Table 3) as per relevant literature.

Table 3. Reliability and validity measures

CONSTRUCT	ITEMS	LOADINGS	CRONBACH'S ALPHA	COMPOSITE RELIABILITY	AVE
Faculty readiness	FR1	0.884	0.879	0.925	0.804
	FR2	0.903			
	FR3	0.903			
Student readiness	SR1	0.570	0.754	0.842	0.576
	SR2	0.823			
	SR3	0.790			
	SR4	0.823			
Intention to adopt technology for virtual classes	IATV1	0.913	0.866	0.918	0.789
	IATV1	0.824			
	IATV1	0.925			
Adoption of virtual classes	AVC1	0.772	0.849	0.910	0.771
	AVC2	0.937			
	AVC3	0.916			

Note: Elaborated by the author.

*Internal consistency reliability and convergent validity*

Internal Consistency reliability refers to a form of reliability used to estimate whether the items that are being used to measure a construct are similar in scores (Hair et al., 2016). Based on Nunnally & Bernstein (1994)'s criteria for reliability, Hair and others (2016) suggest the value of composite reliability (CRI) to be greater than 0.70 with a slack of 0.60-0.70 as the acceptable range in exploratory research. The CRI for all the latent variables in this study was found to be higher than 0.7 hence, meeting and exceeding the minimum cut off value suggested by various literature (Fornel & Larcker, 1981; Hair et al., 2016; Nunally & Bernstein, 1994). Cronbach's alpha is also used as the measure of internal consistency reliability which provides an indication of reliability based on the intercorrelations of the indicators of the observed variable. According to Liouville and Bayad (1998), Sureshchandar, Rajendran and Anantharaman (2002) and Hair and others (1998), the acceptable level of Cronbach's alpha is 0.7 while Cronbach's alpha over 0.80 indicates a high reliability of the study data. Similarly, Nunnaly and Bernstein (1978) has suggested that the alpha value of 0.7 or above indicates high reliability. All the alpha values of this study are higher than 0.7 (Table 3) ensuring the criteria for internal consistency for this research.

Convergent validity is the degree of agreement among the items in measuring a specific concept. The outer loadings of the indicators and the AVE are usually considered by researchers to establish convergent validity based on Hair and others (2016), Fornell and Larcker (1981) criteria. Hair and others (2016) further argued that when the factor loading of all the items is higher than 0.5 while no loading of any item from the other latent variables has more loading than the one which is being measured, convergent

validity is obtained. The values in table 4 satisfy the criteria for convergent validity as per Hair and others (2016).

*Discriminant validity*

According to Hair and others (2016), discriminant validity explains the extent to which one latent variable is uniquely distinct from the other variables by empirical standards. Traditionally, there are two widely used measures of discriminant validity. The first approach is to evaluate cross-loadings. To be specific, the outer loading of an indicator on the associated latent variable must have a greater value than any of its cross-loadings on other variables (Hair et al., 2016). The second approach of assessing discriminant validity is Fornell-Larcker criterion which compares the square root of the average variance extracted value with the construct correlations. The square root of each latent variable's AVE should be greater than the highest correlation it has with any other variable. Venkatesh & Morris (2000), in line with Hair and others (2016) suggest that the square root of average variance extracted value for every latent variable must be larger than the value of correlations with another variable. The cross-loading in table 4 and Fornell-Larcker scores in Table 5 satisfy the required measures since no indicator exhibited higher loading in any other construct other than its mother construct according to Chin's (1998) and Hair and others (2016).

Table 4. Cross loadings

	FR	SR	IATV	AVC
FR_1	<b>0.884</b>	0.630	0.594	0.661
FR_2	<b>0.903</b>	0.631	0.622	0.681
FR_3	<b>0.903</b>	0.583	0.706	0.726
SR_1	0.322	<b>0.570</b>	0.261	0.355
SR_2	0.611	<b>0.823</b>	0.604	0.666
SR_3	0.482	<b>0.790</b>	0.387	0.502
SR_4	0.594	<b>0.823</b>	0.485	0.559
IATV_1	0.689	0.617	<b>0.913</b>	0.735
IATV_2	0.566	0.407	<b>0.824</b>	0.585
IATV_3	0.646	0.554	<b>0.925</b>	0.715
AVC_1	0.549	0.615	0.498	<b>0.772</b>
AVC_2	0.741	0.646	0.749	<b>0.937</b>
AVC_3	0.721	0.612	0.751	<b>0.916</b>
FR	<b>0.897</b>			
SR	0.684	<b>0.759</b>		
IATV	0.717	0.601	<b>0.888</b>	
AVC	0.770	0.708	0.769	<b>0.878</b>

Note: Elaborated by the author.

Though Fornell-Larcker criterion is a valid measure of discriminant validity, it cannot provide an additional theoretical rationale. Hence, scholars have suggested a method called Heterotrait-Monotrait (HTMT) Ratio to test the discriminant validity (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015). This approach requires the comparison of a fixed threshold value with the correlations between the constructs. Teo, Lee and Chai (2008) suggested a threshold value of 0.90 to ensure an acceptable HTMT ratio for discriminant validity. Table 6 indicates that all the HTMT ratios are below 0.90. It is therefore concluded that all the constructs of the analysis are distinct from each other and have obtained the discriminant validity.

Table 6. Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)

	FR	SR	IATV	AVC
FR				
SR	0.817			
IATV	0.815	0.699		
AVC	0.884	0.866	0.880	

Note: Elaborated by the author.

*Assessment of Structural Model (Inner Model)*

The inner model in PLS-SEM illustrates the theoretical elements of the path model by including the latent variables and their path relationships (Hair et al., 2016). The primary criteria for evaluating the structural model or the inner model in PLS-SEM are the level of the R<sup>2</sup> values, the f<sup>2</sup> effect size, the predictive relevance Q<sup>2</sup> and relevance of the path coefficients (Hair et al., 2016). The coefficient of determination (R<sup>2</sup>) is used in assessing the variance in the outcome variable by the predictors (Chin, 1998). Additionally, the effect sizes indicated by f<sup>2</sup> of each independent variable were estimated and evaluated following Cohen's criteria (1988). The bootstrapping procedure was used to determine the predictive capability indicated by Q<sup>2</sup> (Chin, 1998; Fornell & Cha, 1994; Hair et al., 2011; Henseler, Ringle, & Sinkovics, 2009). Finally, the obtained path coefficients represent the relationships among the variables that have been hypothesized, and the standardized value of such path coefficients range from -1 to +1 (Hair et al., 2016).

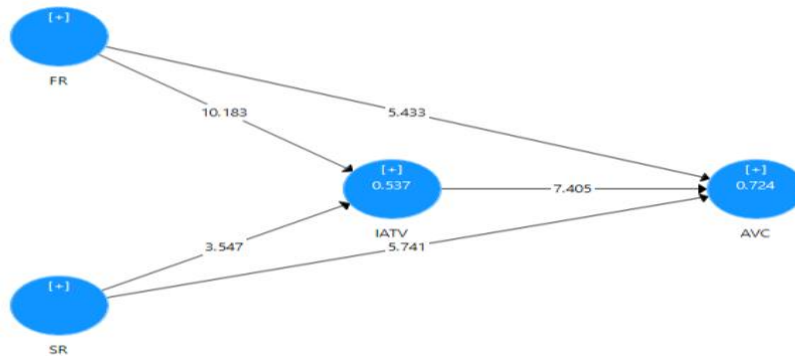


Figure 3. Structural model  
Note: Elaborated by the author.

*Coefficient of determination (R<sup>2</sup>)*

Coefficient of determination is a measure that indicates the predictive accuracy of a model. The coefficients represent the combined effects of independent variables on the dependent variable. The value of R<sup>2</sup> is considered satisfactory if it goes beyond 15% (Falk and Miller, 1992). On the other hand, three levels of structural model quality have been recommended by Cohen (1988) and Chin (1998a); namely: weak (0.02 and 0.19), moderate (0.13 and 0.33) and substantial (0.26 and 0.67). The R<sup>2</sup> scores for both of the variables called AVC and IATVC (Table 7) are found substantial in this study.

Table 7. R Square

Dependent Variable	R Square	R Square Adjusted
AVC	0.724	0.722
IATV	0.537	0.535

Note: Elaborated by the author.

**4.12. Effect size ( $f^2$ ) of the main effect model**

Effect Size ( $f^2$ ) measures the change in  $R^2$  due to the removal of a specific independent variable from the model. It indicates whether the removed variable has a significant effect on the dependent variable (Hair et al., 2016; Callaghan et al., 2007). The effect sizes are considered large, medium and small according to the values of 0.350, 0.150 and 0.020, respectively of the exogenous latent variable (Cohen, 1988). Chin, Marcolin, & Newsted (2003) has argued that even a small effect size can be considered.

Table 8. Result of F-Square

ENDOGENOUS CONSTRUCTS	EXOGENOUS CONSTRUCTS	F2	EFFECT SIZE
AVC	FR	0.157	Medium
	SR	0.125	Small
IATV	FR	0.381	Large
	SR	0.049	Small
AVC	IATV	0.252	Medium

Note: Elaborated by the author.

As per the arguments of Cohen (1988), table 8 ensures that faculty readiness has a large and a medium effect on IATV and AVC, respectively. Student readiness is having a small impact both on IATV and AVC. Finally, the mediator IATV has a medium impact on AVC.

**4.13. Predictive relevance ( $Q^2$ )**

Stone-Geisser’s  $Q^2$  value needs to be evaluated as a criterion of predictive accuracy, along with the evaluation of the magnitude of the  $R^2$  values (Geisser, 1974; Stone, 1974). The blindfolding procedure was used to test the  $Q^2$  of cross-validated redundancy and cross-validated communality. According to Hair and others (2016),  $Q^2$  values greater than zero for a specific reflective dependent variable in a structural model, indicate the predictive relevance of that said variable of the path model. Osborne, Costello, & Kellow (2008) suggest the communality above 0.4 are acceptable. However, Child (2006) indicates that the value of communality below 0.2 should be removed.

Table 9. Construct cross validated communality

	SSO	SSE	$Q^2 (=1-SSE/SSO)$
AVC	1194.000	559.982	0.531
FR	1194.000	507.834	0.575
IATV	1194.000	533.089	0.554
SR	1592.000	1089.662	0.436

Note: Elaborated by the author.

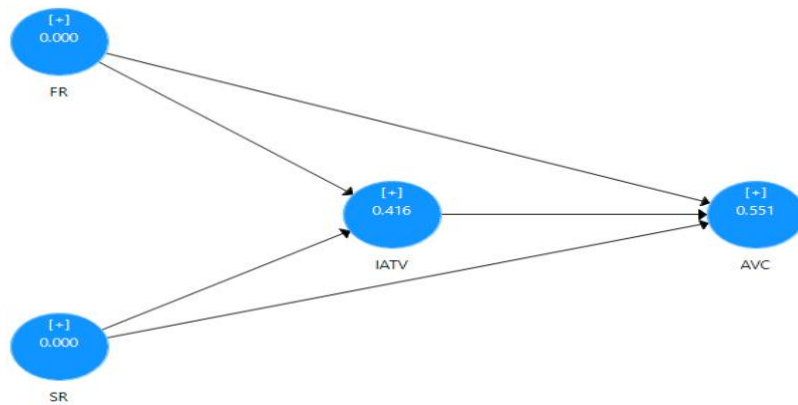


Figure 4. Blindfolding procedure  
 Note: Elaborated by the author.

Table 10. Construct cross validated redundancy

	SSO	SSE	Q <sup>2</sup> (=1-SSE/SSO)
FR	1194.000	1194.000	
SR	1592.000	1592.000	
IATV	1194.000	696.760	0.416
AVC	1194.000	536.227	0.551

Note: Elaborated by the author.

The Q<sup>2</sup> value was measured using a blindfolding procedure and all the Q<sup>2</sup> values satisfy the required criteria as per Child (2006); Hair and others (2016) and Osborne, Costello, & Kellow (2008).

## 5. Results

### 5.1. Results of direct hypothesis

There are seven hypotheses in this study. Among the hypotheses, five (5) are direct and two (2) are mediating. The PLS bootstrapping was run to obtain the p-values with 5000 bootstrap samples. P-values were directly obtained from SmartPLS 3 based on a 5% level of significance as that is the acceptable level in social science research (Bickel, 2012; Cox & Hinley, 1979; Tacq & Tacq, 1997).

Table 11. Path coefficients (Direct effect).

	ORIGINAL SAMPLE (O)	SAMPLE MEAN (M)	SD (STDEV)	T STATISTICS ( O/STDEV )	P	HD
FR -> IATV	0.575	0.576	0.057	10.183	0.000	S
FR -> AVC	0.314	0.315	0.058	5.433	0.000	S
SR -> IATV	0.207	0.207	0.058	3.547	0.000	S
SR -> AVC	0.260	0.260	0.045	5.741	0.000	S
IATV -> AVC	0.388	0.387	0.052	7.405	0.000	S

Note: HD: Hypotheses Decision. S: Supported.

The values illustrated in table 11 confirm that the direct hypotheses concerning all the exogenous and endogenous variables were supported at a 5% significance level. The beta value ( $\beta = 0.575$ ) indicates a positive relationship between FR and IATV. Similarly, FR has a positive impact on AVC with a beta of 0.314. Thus, hypothesis 1 and hypothesis 2

are accepted. It is also important to mention that faculty readiness has the most influencing power in explaining the intention to adopt technology and adoption of virtual classes. Likewise, student readiness has a positive impact both on IATV and AVC with a beta value of 0.207 and 0.260, respectively. Hence, hypothesis 3 and hypothesis 4 are also accepted. Finally, IATV has a significant positive impact on the adoption of virtual classes with a beta of 0.388, indicating the acceptance of hypothesis 5.

**5.11. Results of mediating hypotheses**

Bootstrapping is said to be a tool to illustrate mediating influence in PLS-SEM since it can be used with a small sample size as argued by Hair and others (2016). Preacher and Hayes's (2004, 2008) procedure can also be followed while evaluating mediation effects. If the indirect effect is significant, the mediating effect is said to exist. The latest research on mediation addresses two separate forms of mediations, absolute and partial mediation. In the case where the direct effect is not significant, but the indirect effect is significant, a full mediation is implied. On the other hand, partial mediation is ensured when both the direct and indirect effects are significant (Carrión, Nitzl, & Roldán, 2017).

Table 12. Path coefficients (Mediation effect)

	ORIGINAL SAMPLE (O)	SAMPLE MEAN (M)	SD (STDEV)	T STATISTICS ( O/STDEV )	P	HD
FR ->IATV -> AVC	0.223	0.222	0.033	6.771	0.000	S
SR -> IATV -> AVC	0.080	0.081	0.028	2.879	0.004	S

Note: Elaborated by the author.

The results in Table 12 show the mediating effect of IATV at 5% level of significance. Hence, it is evident that intention to adopt technology mediates the relationship between faculty readiness and adoption of virtual classes in Hypothesis 6 and student readiness and adoption of virtual classes in Hypothesis 7. Since both the direct effect (FR-> AVC) and the indirect effect (FR -> IATV -> AVC) for faculty readiness are significant, there is a partial mediation. Similarly, the direct effect (SR-> AVC) and the indirect effect (SR -> IATV -> AVC) for student readiness are significant which ensures partial mediation (See table 11 for direct effect and Table 12 for indirect effect for both FR and SR). Again, complementary and competitive mediating effects are the two subsections of partial mediation. When both the direct and indirect effects indicate the same direction (positive or negative), there is a complementary partial mediation. On the contrary, when the direct and indirect effects are in the opposite direction, the mediating effect is competitive (Baron & Kenny, 1986). According to the argument of Carrión, Nitzl & Roldán (2017) and Baron and Kenny (1986), the results in Table 11 and Table 12 ensure that the intention to adopt technology has a complementary partial mediating effect both on the relationship between faculty readiness and virtual class adoption and student readiness and adoption of the virtual class.

**6. Discussions**

The results have been analyzed and acknowledged as relevant, based on the conceptual model presented in this research. All the seven hypotheses related to faculty readiness (FR), student readiness (SR) and intention to adopt the technology (IATV) as a mediator for virtual class adoption (AVC) are accepted for the model. The R<sup>2</sup> value of 0.724 is

substantial as per Cohen (1988) indicating that FR and SR with the mediating effect of IATV can explain 72.4% variation in the adoption of online classes by the students and the faculty members.

The test of the hypotheses shows that FR has the largest effect on IATV and AVC with beta values of 0.575 and 0.314, respectively. Both the IATV and AVC rely heavily on the instructors' willingness and readiness to adopt the technology. Proper training for teachers is, therefore, a must to persuade the students and the faculty to consider technology and virtual classes. Student readiness with beta values of 0.207 for IATV and 0.260 for AVC shows that the preparation of students to embrace technology is vital in shaping their intent towards virtual learning adoption amid Covid-19. Students need to be prepared with the requisite resources and mental capacity to ensure distance learning progress if we consider the full engagement of the students to be a crucial factor. The mindset of faculty and students is vital when technology-based virtual education is a matter of concern. If the stakeholders are mentally constrained to adopt technology, it becomes challenging to grab the benefits of using it. The results of the study ensure the importance of intention to adopt technology on AVC with a beta of 0.388. Besides, IATV has a partial complementary mediating effect on the relationship between faculty and student readiness and adoption of virtual classes. Overall, technology adoption for higher education for virtual learning depends on the issues like whether the faculty members are ready to accept it and take the lead to support the students in preparing themselves with logistics and mental support to allow the technology.

Policymakers, government and university officials should understand the strategic ramifications of this research model, and develop new approaches and strategies to promote the virtual learning platform by ensuring enabling elements to ease the whole system of online education. While several of Bangladesh's private universities have already started conducting classes online, it is hardly appropriate to public universities. It may then establish a gap between learners, and some can lag behind others. Similarly, the worst sufferers are the students from rural areas, and they may drop out due to the solvency problem. Institutions should take initiatives to bring changes and train their faculty to get ready to take online classes and influence students to accept the new education system. In particular, maintaining student and faculty readiness in terms of access to the internet and the availability of inexpensive devices is a must for the sustainability of technology-based higher education architecture.

## **7. Research implications**

### ***7.1. Theoretical implication***

This research suggests two elements as the indicators to understand the acceptance of virtual class for higher education in Bangladesh. It also explains how the intention to adopt technology mediates the interaction between the exogenous and indigenous variables. Developing countries that are new to the online learning environment can also use the model suggested in this study to promote social justice by offering fair learning opportunities for everyone. This model differs from other related research where the readiness of the teachers and the readiness of the students are assessed separately to illustrate the acceptance of online education. For example, Tabata & Johnsrud (2008) discussed the readiness of faculty, while Stansfield, McLellan & Connolly (2004) identified the preparedness of students to understand the implementation of technology-based



education. This study, however, offers a detailed model integrating the readiness of teachers with the readiness of students to explain the acceptance of virtual classes. Inclusion of the intention of the faculty and students to accept technology is a new dimension which ensures the theoretical contribution of this research. Hence, this paper has introduced a new approach to explain the implementation of virtual learning in the higher education sector to fill the literature gap on addressing the need for emergency education amid difficulties such as Covid-19 in a developing country.

### ***7.2. Practical implication***

Covid-19 has brought a very critical hurdle for Bangladesh's higher education sector. Because of this, the education system was facing a significant halt and universities had been suspended since March 17, 2020. In this crisis scenario, the conventional approach of teaching is truly impossible. On this backdrop, the best way to pursue higher education is to start virtual classes as soon as possible. A few private universities have already begun full-fledged online learning in Bangladesh, and many others have taken steps to introduce it. Unfortunately, the failure of the public universities in the official launching of virtual classes could create a big divide between the private and public university in Bangladesh. The implementation model suggested in this study has a critical realistic significance in the sense that Bangladesh's policymakers of academia, educationalists, government and university authorities should use it to figure the way out to step forward and prevent the education sector from getting worse. The entire country will face substantial failure until it launches the new virtual education system. This study, thus, provides essential insights into the introduction of technology-based online classes for higher education from the perspective of a developing country.

### ***7.3. Social implication***

Adoption of technology in the education sector in Bangladesh has already generated disparity between students from rural and urban areas, as well as private and public universities. As per the research findings, private universities have already started taking online classes and developing ideas to meet the demand and preserve credibility on the excellent conduct of virtual courses. On the opposite, the government-run public universities are still struggling to take a strategic decision and propose a comprehensive virtual education platform. Hence, the students of these educational institutions are not advancing in their academics. It, thereby, establishes a divide between the students and demonstrates a disparity in society. The social implications of such segregation are massive and may lead to civil instability and imbalance. Such a discriminatory education framework should be discussed forthwith. Policymakers in government and higher education stakeholders should take the required measures to ensure a sustainable higher education system that embarks all students without further delay regardless of their locality and the type of university they belong to. This research will play a critical role in offering valuable insights into the issues required for concentrating for the effective implementation of online education based on technology. Hence, the results of this research will help in policymaking for eliminating social injustice and disparity in the higher education system.

## 8. Conclusion and scope for future research

### 8.1. Conclusion

This study aimed at explaining the faculty and student readiness in determining the online education adoption amid Covid-19. The mediating role of the technology adoption intention has been explored as well to adopt virtual learning as an aid to the higher education system for eliminating the discrimination between rural and urban areas and private and public universities in Bangladesh. A structural model is suggested based on a survey of primary data obtained from students and faculty members of different universities in Bangladesh. It can be inferred that Bangladesh's higher education system is partially able to adopt technology-based distance learning to cope with the pandemic crisis. The notable point is that most private universities have started offering virtual classes, faculties and students of such universities are ready with proper tools, computers, apps and creative methods of evaluation as they are trying hard to embrace the technology. Faculty and students have a strong desire to adopt virtual learning when the opportunities are available. However, many of the faculty and students are still not in a position to continue their education without such facilities. Overall, acceptance of virtual education during this crisis phase will turn into a blessing for the future development of the higher education sector in Bangladesh and other developing countries if adequately negotiated. If the aim is to adopt technology-based education framework for the higher education sector, all stakeholders need to work together to address the barriers. Institutions should help students and instructors with tools and equipment and provide with the necessary training for effective online teaching and learning. The government needs to ensure infrastructural support, especially in the rural areas and for the public universities, to eradicate all the constraints for ensuring social justice. Lastly, teachers need to inspire students and improve interaction with them online. Institutions, government and software vendors should work together to prevent technical breakdowns. Policymakers, educationalists, government and all stakeholders should take this virtual learning as an opportunity, and adopt creative ways to make this education system a successful endeavor.

### 8.2. Limitations and scope for future research

The primary data were gathered for this research electronically via Google form during a short time frame of around 20 days. Thus, this analysis did not reach all students who had no internet access during this period. Inclusion of those students may make such studies more detailed, with a clearer understanding of the challenges faced by this untapped group of people. Only the opinions of the students and teachers are the basis of this research. In future studies, the participation of other higher education stakeholders such as university officials, government agencies and policymakers may add various aspects. The research study spectrum is confined within the tertiary level of education. Consideration of primary and secondary level education is more or equally crucial for social balance. Thus, research may be conducted in such areas. Lastly, this paper explored and explained an adoption model for complete technology-based virtual learning. Hence, researchers can also study on the prospects of a blended learning system in Bangladesh, which might be the future of the higher education system for both developing and developed countries.

## References

- Adnan, M. (2018). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88-111.  
<https://doi.org/10.1017/S0958344017000106>
- Agarwal, R. & Prasad, J. (1999). Are individual differences germane to the acceptance of new information technologies? *Decision Sciences*, 30(2), 361-391 .  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1999.tb01614.x>
- Ajzen, I., Nichols, A. J., & Driver, B. L. (1995). Identifying salient beliefs about leisure activities: Frequency of elicitation versus response latency 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(16), 1391-1410. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb02623.x>
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Al-Rabiaah, A., Temsah, M. H., Al-Eyadhy, A. A., Hasan, G. M., Al-Zamil, F., Al-Subaie, S., ... & Somily, A. M. (2020). Middle east respiratory syndrome-corona virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal of Infection and Public Health*, 13(5), 687-691.  
<https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.01.005>
- Askari, R. (may, 8, 2020). The impact of Covid-19 on higher education in Bangladesh. *Dhaka courier*.  
<https://dhakacourier.com.bd/news/Column/the-impact-of-covid-19-on-higher-education-in-bangladesh/2397.html>
- Balkin, R. S., Buckner, D., Swartz, J., & Rao, S. (2005). Issues in classroom management in an interactive distance education course. *International Journal of Instructional Media*, 32(4), 363-372.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bedford, J., Enria, D., Giesecke, J., Heymann, D. L., Ihekweazu, C., Kobinger, G., ... & Ungchusak, K. (2020). Covid-19: Towards controlling of a pandemic. *The Lancet*, 395(10229), 1015-1018. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30673-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30673-5)
- Bickel, R. (2012). *Multilevel analysis for applied research: It's just regression!* Guilford Press.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Brooks, C. & Grajek, S. L. (april, 9, 2020). Institutional readiness to adopt fully remote learning. *EDUCAUSE*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/institutional-readiness-to-adopt-fully-remote-learning>.
- Bussmann, S., Johnson, S. R., Oliver, R., Forsythe, K., Grandjean, M., Lebsock, M., & Luster, T. (2017). On the recognition of quality online course design in promotion and tenure: A survey of higher ed institutions in the western United States. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(1), art 1.

- Callaghan, W., Wilson, B., Ringle, C. M., & Henseler, J. (2007). *Exploring causal path directionality for a marketing model using cohen's path method*. MATFORSK.
- Carrión, G. C., Nitzl, C., & Roldán, J. L. (2017). Mediation analyses in partial least squares structural equation modeling: Guidelines and empirical examples. In H. Latan and R. D. Noonan (Eds.), *Partial least squares path modeling* (pp. 173-195). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3_8)
- Celik, V. & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60(1), 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.008>
- Chang, I. & Chen, R. (2020). The impact of perceived usefulness on satisfaction with online parenting resources: The mediating effects of liking and online interaction. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00484-y>.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods for Business Research*, 295(2), 295-336.
- Chin, W. W. (1998a). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16. 259.
- Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217. <https://doi.org/10.1287/isre.14.2.189.16018>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Compeau, D. R. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 5(1), 189-211. <https://doi.org/10.2307/249688>
- Coopasami, M., Knight, S., & Pete M. (2017). E-Learning readiness amongst nursing students at the Durban University of Technology. *Health Sa Gesondheid*, 22(1), 300-306. <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2017.04.003>
- Cox, D. R. & Hinkley, D. V. (1979). *Theoretical statistics*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b14832>
- Cutri, R. M. & Mena, J. (2020). A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching. *Distance Education*, 41(3), 361-380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763167>
- Cutri, R. M. & Whiting, E. F. (2018). Opening spaces for teacher educator knowledge in a faculty development program on blended learning course development. *Studying Teacher Education*, 14(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1447920>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 3(2), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). Roles and competencies of the e-tutor. In AAVV (Coord.), *Proceedings of the fourth international conference* (pp. 150-157). Networked learning.
- Eble, K. (1994). *Craft of teaching: A guide to mastering the professor's art*. Jossey-Bass.

- Falk, R. F. & Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. University of Akron Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fishbein, M., Jaccard, J., Davidson, A. R., Ajzen, I., & Loken, B. (1980). *Predicting and understanding family planning behaviors*. Prentice Hall.
- Flores, M. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of Covid-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1-10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Fornell, C. & Cha, J. (1994). Partial least squares. *Advanced Methods of Marketing Research*, 407, 52-78. <https://doi.org/10.1002/0471667196.ess1914.pub2>
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in university continuing education online classes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(3), 375-389. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i3.375>.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203838761>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of Distance Education*, 1, 113-127.
- Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effect model. *Biometrika*, 61(1), 101-107. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.1.101>.
- Godoe, P. & Johansen, T. (2012). Understanding adoption of new technologies: Technology readiness and technology acceptance as an integrated concept. *Journal of European Psychology Students*, 3(1), art 2. <https://doi.org/10.5334/jeps.aq>
- Gülbahar, Y. & Adnan, M. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In M. Adan (Ed.), *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (pp. 37-58). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0115-3.ch004>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed, a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>. <https://doi.org/10.15358/9783800653614>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling*. Sage.
- Hair J. F., Matthews, L. M., Matthews, R. L., & Sarstedt, M. (2017). PLS-SEM or CB-SEM: Updated guidelines on which method to use. *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1(2), 107-123. <https://doi.org/10.1504/IJMDA.2017.087624>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice.
- Hardy, J. V. (1998). Teacher attitudes toward and knowledge of computer technology. *Computers in the Schools*, 14(4), 119-136. [https://doi.org/10.1300/J025v14n03\\_11](https://doi.org/10.1300/J025v14n03_11)
- Hashim, H. & Tasir, Z. (2014). E-learning readiness: A literature review. *International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering*, 7, 267-271. <https://doi.org/10.1109/LaTiCE.2014.58>

- Henseler, J. & Fassott, G. (2010). Testing moderating effects in PLS path models: An illustration of available procedures. In J. Henseler (Ed.), *Handbook of partial least squares* (pp. 713-735). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_31)
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Academy of Marketing Science Journal*, 43(1), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Henseler, J., Ringle, C., & Sinkovics, R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-320. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014).
- Islam, M. Z. (April, 14, 2020). Mobile internet slowest in Bangladesh among 42 countries. *The Daily Stars*. <https://www.thedailystar.net/business/news/mobile-internet-slowest-bangladesh-among-42-countries-1892761>
- Islam, M. K., Islam, Y. M., Hossain, M. E., & Hoque, M. S. (2016). *Articulation of group dynamics of undergraduate students in social media*. <http://oasis.col.org/handle/11599/2508>.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 95, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.004>
- Kafka, A. C. (2020). *Shock, fear, and fatalism: As coronavirus prompts colleges to close, students grapple with uncertainty*. The Cronicle of Higher Education.
- Khalifeh, G., Noroozi, O., Farrokhnia, M., & Talae, E. (2020). Higher education students' perceived readiness for computer-supported collaborative learning. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(2), 11. <https://doi.org/10.3390/mti4020011>
- Khan, M., Hossain, S., Hasan, M., & Clement, C. K. (2012). Barriers to the introduction of ICT into education in developing countries: The example of Bangladesh. *Online Submission*, 5(2), 61-80.
- Khan, S. & Hancioglu, A. (2019). Multiple indicator cluster surveys: Delivering robust data on children and women across the globe. *Studies in Family Planning*, 50(3), 279-286. <https://doi.org/10.1111/sifp.12103>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during Covid-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4) 1-15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kyei-Blankson, L., Ntuli, E., & Blankson, J. (Eds.). (2019). *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0115-3>
- Li, K., Li, Y., & Franklin, T. (2016). Preservice teachers' intention to adopt technology in their future classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), 946-966. <https://doi.org/10.1177/0735633116641694>

- Li, Q. & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215-243. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8>
- Li, W., Lee, A. M., & Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 51-65. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.51>
- Liouville, J. & Bayad, M. (1998). Human resource management and performances: Proposition and test of a causal model. *Human Systems Management*, 17(3), 183-192. <https://doi.org/10.1177/239700229801200304>
- Liu, X., Liu, S., Lee, S., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology and Society*, 13(3), 177-188.
- Martin, F., Wang, C., Jokiahho, A., May, B., & Grübmeier, S. (2019). Examining faculty readiness to teach online: A comparison of US and German educators. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(1), 53-69. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0004>.
- McIntyre, M. (2020). *How coronavirus is affecting the mental health of millions of Americans*. <https://www.psycom.net/coronavirus-mental-health.html>
- Mitra, A., Hazen, M. D., LaFrance, B., & Rogan, R. G. (1999). Faculty use and non-use of electronic mail: Attitudes, expectations and profiles. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(3), 297-318. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00097.x>
- Mtebe, J. & Raisamo, R. (2014). Investigating students' behavioural intention to adopt and use mobile learning in higher education in East Africa. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 10(3), 148476.
- Nami, F. & Vaezi, S. (2018). How ready are our students for technology-enhanced learning? Students at a university of technology respond. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 510-529. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9181-5>
- Noroozi, O. & Hatami, J. (2019). The effects of online peer feedback and epistemic beliefs on students' argumentation-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(5), 548-557. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1431143>
- Notari, M., Baumgartner, A., & Herzog, W. (2014). Social skills as predictors of communication, performance and quality of collaboration in project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(2), 132-147.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill
- Osborne, J. W., Costello, A. B., & Kellow, J. T. (2008). Exploratory factor analysis (EFA) is rightly described as both an art and a science. *Best Practices in Quantitative Methods*, 86, e6243. <https://doi.org/10.4135/9781412995627>
- Osman, M. E. (2005). Students' reaction to WebCT: Implications for designing online learning environments. *International Journal of Instructional Media*, 32(4), 353-362.
- Parasuraman, A. & Colby, C. L. (2007). *Techno-ready marketing: How and why your customers adopt technology*. The Free Press.
- Phielix, C., Prins, F. J., & Kirschner, P. A. (2010). Awareness of group performance in a CSCL-environment: Effects of peer feedback and reflection. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.011>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>

- Raffo, D. M., Fisher, L. S., & Raffo, D. M. (2015). *Balancing online teaching activities: Strategies for optimizing efficiency and effectiveness*. The Free Press.
- Rennie, F. & Morrison, T. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120279>
- Renninger, K. A., Cai, M., Lewis, M. C., Adams, M. M., & Ernst, K. L. (2011). Motivation and learning in an online, unmoderated, mathematics workshop for teachers. *Educational Technology Research and Development, 59*(2), 229-247. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9195-4>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective, 167*(88), 167-188.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus, 12*(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sarker, M., Mahmud, R., Islam, M. S., & Islam, M. K. (2019). Use of e-learning at higher educational institutions in Bangladesh: Opportunities and challenges. *Journal of Applied Research in Higher Education, 11*(2), 210-223. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0099>.
- Shenoy, M. V, Mahendra.M. S & Vijay, M. N. (2020). Covid-19. Lockdown: Technology adaption, teaching, learning, student's engagement and faculty experience. *Mukt Shabd Journal, 9*(4), 698-702.
- Slof, B., Nijdam, D., & Janssen, J. (2016). Do interpersonal skills and interpersonal perceptions predict student learning in CSCL-environments? *Computers & Education, 97*, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.012>
- Smith, P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology, 25*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294868>
- Stansfield, M., McLellan, E., & Connolly, T. M. (2004). Enhancing student performance in online learning and traditional face-to-face class delivery. *Journal of Information Technology Education, 3*, 173-188. <https://doi.org/10.28945/296>
- Stone, M. (1974). Cross-validated choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society, 36*(2), 111-147.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Anantharaman, R. N. (2002). The relationship between service quality and customer satisfaction—a factor specific approach. *Journal of Services Marketing, 16*(4), 363-379. <https://doi.org/10.1108/08876040210433248>
- Swanson, E. B. (1988). Management information system: Appreciation and involvement. *Management Science, 21*(2), 178-188. <https://doi.org/10.1287/mnsc.21.2.178>
- Tacq, J. J. & Tacq, J. (1997). *Multivariate analysis techniques in social science research: From problem to analysis*. Sage.
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: Applying and extending the technology acceptance model in an educational context. *Interactive Learning Environments, 18*(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/10494820802231327>



- Teo, T., Lee, C. B., & Chai, C. S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: Applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 128-143. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00247.x>
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the covid-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Uddin, M. (june, 13, 2020). Effects of the pandemic on the education sector in Bangladesh. *The Financial Express*. <https://thefinancialexpress.com.bd/views/effects-of-the-pandemic-on-the-education-sector-in-bangladesh-1592061447>
- Ünal, Y., Alır, G., & Soydal, I. (2014). Students readiness for e-learning: An assessment on hacettepe university department of information management. *Communications in Computer and Information Science*, 137-147. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-44412-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-662-44412-2_13)
- UNESCO. (2020). *Covid-19 educational disruption and response*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Dealing with obstacles to distance learning*. UNESCO.
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Vinzi, V. E., Trinchera, L., & Amato, S. (2010). PLS path modeling: From foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement. In V. E. Vinzi, W. W. Chin, J. R. Henseler (Eds.), *Handbook of partial least squares* (pp. 47-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_3)
- Wang, Y. S., Wu, M. C., & Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 92-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x>
- Wilson, J. (2010). *Essentials of business research: A guide to doing your research project*. Sage.
- Xiong, Y., So, H. J., & Toh, Y. (2015). Assessing learners' perceived readiness for computer-supported collaborative learning (CSCL): A study on initial development and validation. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(3), 215-239. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9102-9>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

## Brief CV of the author

### Mohammad Rokibul Kabir

He is a Post-Doctoral Research Fellow at University Malaysia Perlis (UNiMAP) since 1st June 2020. He has been awarded PhD in 2017 by the University of Chittagong, Bangladesh. Before that, he completed his M.Phil, MBA and BBA from the same university. He has also passed LLB from the University of Information Technology and Sciences. He is serving East Delta University as the Associate Professor in the School of Business Administration. He has around forty publications in different journals and he is highly interested in Accounting, Finance and Business Technology related research. Dr. Kabir is currently leading the School of Business Administration of East Delta University, Bangladesh as the Associate Dean. He is a member of Chittagong Bar Association,

*M. Rokibul Kabir*

Bangladesh. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1186-8043>. Email:  
rokibul.k@eastdelta.edu.bd

## Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia

### Adaptation of Active Methodologies in University Education in Pandemic Time

Inmaculada Gómez-Hurtado  
María del Pilar García-Rodríguez \*  
Inmaculada González-Falcón  
José Manuel Coronel Llamas  
Universidad de Huelva, España

La investigación realizada tiene por objetivo conocer, analizar y describir el proceso de adaptación de las metodologías didácticas activas ante el cambio de la docencia presencial a la docencia online, las actitudes del profesorado y sus valoraciones en torno a la experiencia vivida durante la pandemia del Covid-2019. La metodología de investigación ha sido cualitativa, realizando un estudio multicaso en cuatro grupos de estudiantes de grado y posgrado en la Universidad de Huelva. Las materias y grupos fueron seleccionados intencionalmente por estar basadas en metodologías activas, y estrategias y actividades prácticas para atender a la diversidad del alumnado, basándose así en los principios de la justicia social. El artículo plantea dilemas y alternativas de tres docentes universitarias en el desarrollo de la docencia ante la sobrevenida pandemia. Los resultados muestran valoraciones positivas por parte del profesorado, aunque se analizan también las dificultades. Destacan un aumento en su formación docente y una evolución efectiva en su desarrollo profesional, además de incrementar su labor investigadora centrada en la docencia. Las metodologías activas utilizadas presencialmente se han sustituido por otras estrategias y recursos didácticos que han permitido una docencia virtual basada en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y enriquecedor para todos los estudiantes.

**Descriptores:** Metodologías activas; Covid-19; Justicia social; Metodología cualitativa; Educación universitaria

The main of the research carried out is to know, analyse and describe the process of adapting active didactic methodologies to the change from face-to-face teaching to online teaching, the attitudes of teachers and their assessments regarding the experience lived during the Covid pandemic. The research methodology has been qualitative, carrying out a multi-case study in four groups of undergraduate and graduate students at the University of Huelva. The subjects and groups were selected intentionally because they were based on active methodologies, and practical strategies and activities to attend to the diversity of the students, thus being based on the principles of social justice. The article raises dilemmas and alternatives for three university teachers in the development of teaching in the face of the supervening pandemic. The results show positive evaluations by the teaching staff, although the difficulties are also analysed. They highlight an increase in their teacher training and an effective evolution in their professional development, in addition to increasing their research work focused on teaching. The active methodologies used in person have been replaced by other teaching strategies and resources that have allowed virtual teaching based on an active and enriching teaching-learning process for all students.

**Keywords:** Active methodologies; Covid-19; Social Justice; Qualitative methodology; University education.

---

\*Contacto: [mpgarcia.pg@gmail.com](mailto:mpgarcia.pg@gmail.com)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de septiembre 2020  
1ª Evaluación: 3 de noviembre 2020  
2ª Evaluación: 2 de diciembre 2020  
Aceptado: 17 de diciembre 2020

## **1. Marco teórico**

En los últimos veinte años, hemos apostado por metodologías didácticas activas, que implican la adquisición de contenidos y competencias por parte del alumnado desde un papel activo y protagonista (Bager, 2011; Bigg, 2003, De Miguel, 2006; Paños, 2017; Rué, 2007; Ubieto et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010). Hemos tratado de partir de los intereses del alumnado e implementar un trabajo cooperativo mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación<sup>1</sup> que facilitara la adquisición de las competencias formativas (Fernández-March, 2006; Gómez-Hurtado, García-Prieto y Delgado-García, 2018). Sin embargo, el uso exclusivo de determinadas metodologías no garantiza el éxito, sino más bien cómo el alumnado y el profesorado actúan con las mismas (Kane, 2007).

Las metodologías activas proporcionan habilidades para la resolución de problemas de la vida real y preparan a los estudiantes como ciudadanos responsables y activos (Misseyanni et al., 2018). Sus efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes se han observado en diferentes investigaciones (Sila Olgun, 2009). Estas metodologías colocan al estudiante en el centro de este proceso y lo convierte en protagonista, pasando de ser un mero espectador a un actor principal. En este sentido, representan una opción muy llamativa para la Educación Universitaria al satisfacer las necesidades y exigencias en este contexto (Konopka, Adaime y Mosele, 2015).

Además, las metodologías activas permiten afrontar los cambios creando entornos colaborativos para el desarrollo de las competencias del alumnado a través de las plataformas virtuales (Silva-Quiroz y Maturana, 2017). Implican una evaluación continua que minimiza la importancia de las pruebas finales convirtiéndose en la mejor opción tanto en escenarios de evaluación online planificados como en aquellos que pueden aparecer de forma sobrevenida (García-Peñalvo, Abella-García, Corelly Grande, 2020).

La situación mundial de confinamiento ante la alarmante pandemia del Covid-19, nos lleva a un replanteamiento de nuestra enseñanza. Según informe de la UNESCO (2020), hasta el 30 de marzo, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades. A escala mundial, el 87% de la población estudiantil se vio afectada por estas medidas; es decir, unos 1,520 millones de alumnos. Además, en todo el mundo, alrededor de 63 millones de maestros dejaron de trabajar en las aulas (IESALC-UNESCO, 2020). La Asociación Internacional de Universidades (IAU) en el informe "Impacto de Covid-19 en la educación superior en todo el mundo" destaca como principal conclusión que la mayoría de los centros educativos de Educación Superior se han visto afectados por esta crisis, deteniéndose las actividades y encontrándose cerrada la institución en un 59%.

En esta situación, nuestra institución, al igual que otras de nuestra comunidad y país, plantean el reto de no detener la docencia, tratando de garantizar el acceso de todo el alumnado a la docencia virtual (REACU, 2020).

La llegada del Covid-19 ha supuesto una readaptación de la realidad de la enseñanza universitaria, no considerándose una experiencia análoga planificada y desarrollada específicamente (Hodges et al., 2020). Ha supuesto cambios tanto para el profesorado – como el uso de softwares de videoconferencias evitando así la desconexión social por completo (Moreno-Rodríguez, 2020)–, el rediseño de sistemas de evaluación, la

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante TIC.

sobrecarga de trabajo, como para el alumnado (distanciamiento con el profesorado, desorientación y soledad o el desconocimiento de las TIC para uso como estudiante).

La realidad es que esta pandemia ha puesto de relieve carencias de nuestras instituciones educativas, sobre todo en relación a la infraestructura y a la formación del personal docente e investigador en cuanto a educación online se refiere (Alcántara, 2020). Pero también ha supuesto mejoras; el profesorado mayoritariamente se ha esforzado y ha mejorado su formación e interés por recursos y estrategias para facilitar la docencia online, aunque no siempre su respuesta haya sido la más adecuada, pero sí en un tiempo récord (García Peñalvo, 2020). Y ha llevado también a nuevos desafíos y retos para todos los afectados.

De acuerdo con las recomendaciones realizadas por la UNESCO (2020) en relación a la docencia online durante el confinamiento, estas metodologías: a) ayudan a utilizar diferentes herramientas y recursos que den soluciones a las diferentes situaciones sociales de nuestro alumnado y del profesorado; b) aseguran la inclusión de programas de aprendizaje a distancia eficaces; c) protegen y vigilan la privacidad de datos; d) priorizan los desafíos psicosociales para dar significatividad al aprendizaje; e) brindan apoyo al profesorado y al alumnado; f) crean comunidades de colaboración para la realización de tareas, entre otras ventajas.

Por todo ello, parece relevante prestar atención a cuestiones relacionadas con las actitudes del profesorado ante el cambio sobrevenido de la docencia presencial a la docencia online, el proceso experimentado a la hora de adaptar las metodologías activas a la nueva situación docente y, finalmente, sus valoraciones en torno a la experiencia vivida.

## **2. Método**

La presente investigación de carácter cualitativo se centra en la experiencia de tres profesoras y en cuatro asignaturas relacionadas con la Didáctica y Organización Escolar basadas en metodologías activas. Nos encuadramos en este paradigma dado que los fenómenos educativos son complejos y hay que abordarlos de manera integral (Wiersma, 2000). Nos convertimos en investigadores de nuestra propia docencia analizando la realidad desde el punto de vista de los participantes (Medina Moya, 2014). En palabras de Walker (2016, p. 18), comprendiendo la experiencia de los sujetos: “desde sus propios marcos de referencia: esquema de valores, idiosincrasia y lenguaje”.

Hemos realizado un estudio de casos múltiple (Álvarez-Gayou, 2003), tratando de obtener un conocimiento exhaustivo de fenómenos, hechos y problemas (Donmoyer y Galloway, 2010; Elliot y Lukes, 2008; Johnson y Christensen, 2004). Seleccionamos ejemplos singulares que tienen afinidad entre ellos (Stake, 1998, 2010; Yin, 2014).

*La experiencia objeto de estudio, identificación y selección de los estudios de caso*

Se ha hecho el seguimiento a cuatro grupos, participando un total de 205 estudiantes de cuatro titulaciones diferentes. Este alumnado ha experimentado la docencia virtual en todas las asignaturas del segundo semestre dada la situación de confinamiento.

Los contenidos y competencias están asociados a la planificación didáctica y la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, el diseño de ambientes de aprendizaje y organización de espacios educativos, las variables organizativas y didácticas para la innovación educativa y el desempeño docente en la formación inicial de maestros de

Infantil y Primaria y alumnado de máster. Por su parte, el profesorado ha utilizado diferentes metodologías activas antes del confinamiento tales como la colaboración, los estudios de caso, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, las tutorías entre iguales, los talleres, el trabajo por proyectos, lecturas y exposiciones, teniendo que ser estas adaptadas a la nueva realidad del confinamiento (recogido en Cuadro 1). La evaluación se ha realizado a través de diferentes actividades e instrumentos enumerados anteriormente y que se fundamentan en las guías docentes de las asignaturas.

Cuadro 1. Características de las participantes

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Años experiencia docente	12	22	15
Tipo de asignatura	Optativa y Obligatoria	Optativa	Obligatoria
Título de la Asignatura	Asignatura I Asignatura II	Asignatura III	Asignatura IV
Nivel de Formación previa en TICs	Medio	Medio-bajo	Medio-bajo
Uso de metodologías activas antes del confinamiento	Estudios de caso, trabajo por proyectos, redes de colaboración, el aprendizaje servicio, tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, flippedclassroom, talleres, codocencia, seminario con el libro en la mano.	Trabajo cooperativo, tutorías entre iguales, el estudio de casos, elaboración de proyectos de intervención con diagnóstico de necesidades a partir de datos reales	Aprendizaje-servicio, investigación-acción, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, codocencia y clase invertida.
Uso de actividades de evaluación	Dossier, pruebas orales, exposiciones, puesta en práctica de talleres, elaboración de servicios.	Carpetas de trabajo, exposiciones individuales y una grupal	Resolución de casos prácticos, informes escritos
Uso de instrumentos de evaluación	Rúbricas, registros observacionales, diario de la profesora.	Registros observacionales, diario de la profesora y rúbrica de coevaluación para el trabajo grupal y su exposición	Registros observacionales, rúbricas e informe de expertos
Nivel de uso de herramientas online antes de la pandemia	Medio	Medio-bajo	Medio-Bajo

Fuente: Elaboración propia.

#### *Instrumentos de recogida de la información*

Los diferentes instrumentos de recogida de información han estado supeditados a la situación inesperada, repentina y anómala de paso de docencia presencial a docencia online. En este sentido, no todas las profesoras han utilizado todos los instrumentos. La situación tan extraordinaria vivida en la que no ha habido lugar para la planificación, obligó a contemplar los propios instrumentos de recogida de datos que las docentes adaptaron para el seguimiento de sus materias. Así pues, en algunos casos se han usado las encuestas al alumnado y en otros no, aunque se dispone de un cuerpo común de datos recogidos por técnicas aplicadas en los tres casos que permiten comparar y triangular la

información. El equipo de investigación lo han conformado cuatro investigadores: las tres docentes objeto de estudio y un investigador de la misma área de conocimiento, que también ha participado en la elaboración de protocolos, recogida de información, análisis y triangulación.

Para la recogida de la información hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- Entrevistas semiestructuradas: El cuarto miembro del equipo realizó una entrevista individual a las tres docentes que juegan a su vez papel de investigadoras.
- Análisis de documentos: se analizaron la Guías de las asignaturas y los documentos publicados en la Moodle para la adaptación de las asignaturas.
- Registros observacionales. La observación participante a través de hojas de seguimiento de las actividades y del uso de la plataforma Moodle. En ellos se especificaba la descripción de la situación en la clase, el tipo de actividad, las personas implicadas, el papel de la profesora y el alumnado, el lugar y la distribución espacial de los participantes y el clima social durante la actividad.
- Conversaciones informales. Se han tenido en cuenta las valoraciones de los estudiantes que se han realizado en el grupo aula de manera informal, y en el caso 1, los comentarios realizados a través del Facebook de la asignatura.
- Encuesta al alumnado como instrumento final de la experiencia, contestada por dos de los grupos de estudiantes del caso 1.

#### *Objetivos-Preguntas clave*

El objetivo general propuesto es “conocer cómo se han adaptado las metodologías activas de la docencia presencial a la virtual para el desarrollo de una educación basada en los principios de la justicia social”. Este objetivo general se concreta en objetivos específicos, coincidentes con las preguntas clave del caso:

- Conocer las actitudes del profesorado ante la adaptación de la docencia presencial a virtual.
- Profundizar en la metodología, recursos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) durante el confinamiento.
- Analizar fortalezas y debilidades que ha encontrado el profesorado en relación a la adaptación de las materias.

#### *El trabajo de campo y análisis de datos*

El trabajo de investigación se ha desarrollado paralelamente a la docencia durante los meses de marzo a mayo del curso 2019-2020. La recogida de datos se hizo de manera intensiva durante la impartición de las clases. Para analizar los datos recabados se elaboró un sistema de categorías aplicando un proceso de codificación recurrente. También podríamos hablar de codificación o diseño “progresivo” tal y como recoge Ceballos-Herrera (2009). En el Cuadro 2 se recoge el sistema de categorías, los objetivos y las preguntas de investigación facilitando la comprensión del proceso investigador.

Cuadro 2. Resumen de las categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación

CATEGORÍAS	OBJETIVOS	PREGUNTAS
Actitudes del profesorado	Conocer las actitudes del profesorado ante la adaptación de la docencia.	¿Cuál es la actitud de la profesora ante la adaptación de las metodologías activas de la docencia presencial a la virtual? ¿Se mantiene el uso de las metodologías activas?
Interacciones	Profundizar sobre las interacciones producidas entre alumnado-profesorado y el propio profesorado durante la adaptación a la virtualización.	¿Qué interacciones se han dado con el alumnado? ¿Y entre el profesorado? ¿Se han dado relaciones de colaboración entre el profesorado? ¿La situación ha promovido el aislamiento del profesorado?
Formación del profesorado	Detectar el nivel formativo respecto a la docencia virtual	¿Qué formación tienen las docentes en relación a las TICs para el desarrollo de metodologías activas?
Metodologías, estrategias y recursos didácticos empleados	Profundizar en la metodología, recursos y estrategias didácticas e instrumentos de evaluación utilizados para adaptar los procesos de E-A.	¿Qué prácticas docentes utiliza en la docencia presencial y cómo las ha adaptado a la virtual? ¿Qué tipo de metodología utiliza el profesorado? ¿Qué estrategias y recursos didácticos han utilizado? ¿Cuál ha sido el impacto en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación?
Fortalezas y debilidades	Analizar fortalezas y debilidades halladas en relación a la adaptación de las materias.	¿Qué puntos fuertes y débiles señalan las docentes en la adaptación realizada? ¿Qué implicaciones tiene esta experiencia en la propia formación del docente? ¿Qué ha aportado al desarrollo profesional de las docentes esta situación?
Propuestas de mejora en la práctica docente	Mejorar la práctica docente teniendo en cuenta a los principales actores del proceso E-A	¿Cuáles son los principales aspectos para mejorar la enseñanza virtual? ¿Qué se ha echado de menos durante la experiencia? ¿Y qué se debe recuperar y cultivar con más insistencia? ¿Qué prácticas recomiendan los estudiantes para la mejora de la docencia?

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis del discurso se ha utilizado el Atlas.ti (v.6). El programa garantizó una mayor exhaustividad en el procedimiento analítico facilitando la gestión de códigos, memorandos, agrupación de categorías, generación de mapas conceptuales y la cuantificación de parte de la información. Es preciso indicar que las citas textuales utilizadas mantienen la siguiente codificación: 1:2 (16:16), significando 1 el número del protagonista (evidencia en entrevista, registro observacional, encuesta, conversaciones



informales y análisis de documentos), 2 se refiere al número de cita dentro de ese documento, (16:16) indica el párrafo donde se inicia y termina la cita.

### 3. Resultados

En la categoría de actitudes del profesorado en relación a la adaptación de la docencia, las docentes tienen una actitud proactiva. Las tres muestran interés e inquietud por formarse en aspectos que les ayuden a responder a la diversidad del alumnado, a garantizar la igualdad de oportunidades y a mejorar los procesos de E-A. No obstante, sus actitudes iniciales ante el uso de las TIC no han sido las mismas. Las profesoras 2 y 3 han experimentado una mayor incertidumbre y desasosiego en la fase inicial, fundamentalmente por la baja formación y uso previo de recursos tecnológicos en sus clases presenciales. A pesar de ello, pronto modificaron dicha actitud a fin de asegurar los aprendizajes y competencias de sus estudiantes.

*Al principio me sentí fuera de juego, pero pronto pensé “si no me pongo las pilas, los grandes perjudicados serán mis estudiantes. (2:1, 7:7)*

Las tres coinciden en remarcar la aportación que ha supuesto este esfuerzo de adaptación y formación en su desarrollo profesional:

*Creo que este proceso ha generado en mí nuevas inquietudes como docente y ha despertado mis intereses hacia el uso de recursos tecnológicos para la puesta en marcha de metodologías activas. (1:1, 10:10)*

Respecto a las relaciones e interacciones con el alumnado, éstas han sido mayores en la docencia online. Se han promovido a través de foros creados en la plataforma Moodle, grupos de Telegram, publicaciones en un Facebook de la asignatura, tutorías a través de video-llamadas por Zoom o Skype, emails... Estas interacciones tenían un carácter profesional pero también han favorecido la implicación personal, desarrollándose relaciones más cercanas que en la modalidad presencial.

*Durante el confinamiento la sensación de soledad es muy dura (...) Era una sesión de terapia compartida. Eso nos ha acercado y hemos creado unos lazos diferentes. Me ha hecho pensar y ser más flexible. (2:3, 14:14)*

Las relaciones con el alumnado han sido más personales y han beneficiado a los estudiantes que en una situación de normalidad no hubieran podido asistir a clase. A este respecto comenta otra profesora:

*Habitualmente en la opción presencial hay un pequeño grupo de estudiantes que se pierde. Creo que el confinamiento y el uso de las nuevas tecnologías ha permitido que estos estudiantes hicieran un mejor seguimiento de la asignatura. (3:1, 8:8)*

En cuanto a las relaciones entre el profesorado, se han incrementado los momentos de coordinación y la comunicación ha sido más fluida, construyéndose una red de colaboración para el intercambio de recursos, orientaciones y estrategias didácticas para la docencia online y para el apoyo personal en estos nuevos procesos de E-A.

*Desde el minuto uno me coordiné con mi compañera del turno de tarde para buscar soluciones que nos permitieran continuar aplicando metodologías activas pero que, a la vez, pudieran tener en cuenta la complejidad de circunstancias. También recurrí a compañeras con más experiencia en virtualización de contenidos y compartí con otros docentes las respuestas que iba encontrando. (3:2, 32:32)*

Dos de las tres docentes coinciden en que su formación en relación al uso de las TIC para el desarrollo de metodologías activas es un nivel medio/bajo, es decir, de usuario habitual.

Sin embargo, una de las docentes tiene un nivel medio/alto considerando éste como aquella persona que tiene una formación media en aplicaciones y programas relacionados con la docencia. No obstante, todas ellas destacan que su formación en este ámbito se ha incrementado considerablemente a través de búsquedas autónomas en internet y tutoriales, y los cursos de formación organizados por la propia universidad y otras entidades. Una de las docentes destaca haber tenido el temor inicial de, por su escasa formación en TIC, no lograr el aprendizaje que deseaba en el alumnado. Las tres profesoras consideran que ha sido una oportunidad para mejorar su formación no sólo en recursos TIC, sino también en aspectos relacionados con la interacción con el alumnado e incluso con la relación entre compañeros.

*Lo bueno es que empezamos a compartir nuestros aprendizajes y las dificultades...  
La verdad es que ha sido gratificante esa parte, porque estábamos perdiendo el trabajo  
conjunto de reflexión docente. (2:3; 23:23)*

La realidad ha sido que disponíamos de pocos medios tecnológicos y de poca formación para la docencia online. Ambos hechos no han impedido que sigamos trabajando y tratando de solventar las dificultades con las que nos encontrábamos cada día. La ventaja en el caso de las asignaturas seleccionadas para este estudio era el estar basadas en metodologías activas; factor positivo para la adaptación de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Las consignas de trabajo eran garantizar la impartición de los contenidos, que el alumnado alcanzara todas o el mayor número de competencias especificadas en los correspondientes planes de estudio, y que la evaluación fuera continua. Ello ha significado un gran esfuerzo y tiempo por parte del profesorado, así como un proceso de adaptación y aprendizaje tanto por parte del alumnado como del profesorado implicado.

En relación a la categoría 3, objetivos, contenidos y competencias, éstas no han variado sustancialmente. Se han adaptado los métodos y estrategias para la consecución de los mismos, aunque en el caso de dos asignaturas, la imposibilidad de interactuar con niños/as mediante las prácticas diseñadas, ha provocado que las competencias vinculadas al comportamiento y resolución de problemas del alumnado universitario en contextos reales no se hayan alcanzado de igual modo. La evaluación sí se ha modificado, pero siempre siguiendo los principios de los modelos más activos. Se han eliminado las pruebas escritas sustituyéndolas por exposiciones en línea, elaboración de tramas conceptuales, participación en foros, resolución de casos prácticos y usando complementos como Corubrics.

Las metodologías, estrategias y recursos didácticos empleados por las profesoras se consideran en la mayoría de los casos, activas. Las dos metodologías activas usadas coincidentes en las tres docentes en el paso de la docencia presencial a la online son el estudio de caso y el aprendizaje cooperativo (figura 1).

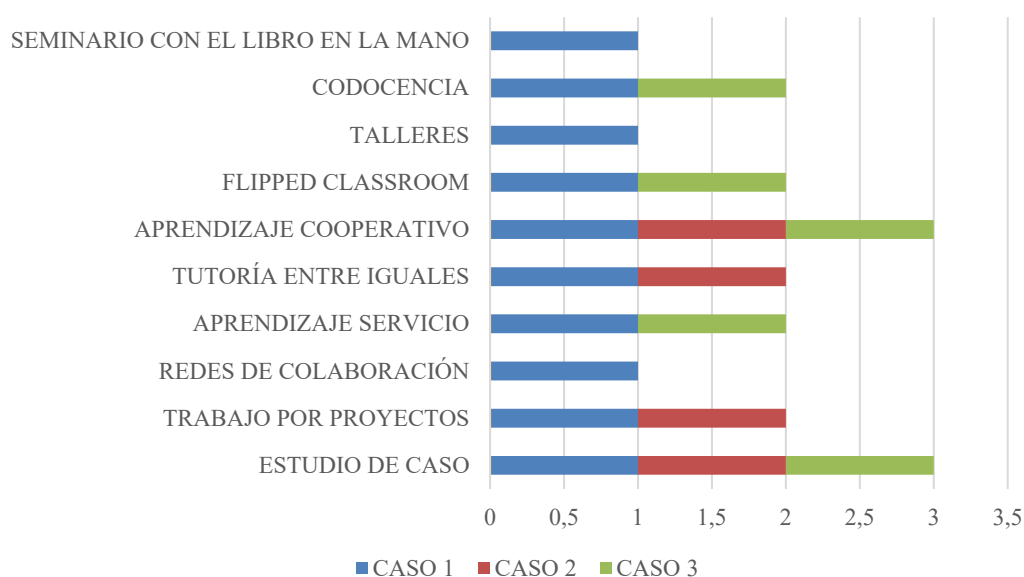


Figura 1. Metodologías activas utilizadas por las docentes analizadas  
Fuente: Elaboración propia.

Las docentes han realizado los cambios pertinentes para transformar las metodologías activas, las estrategias y los recursos didácticos utilizados para adaptarlos a la docencia online. Para ello, han utilizado diferentes recursos TIC que le han permitido no tener que abandonar su línea didáctica.

Cuadro 3. Principales adaptaciones de las metodologías activas de docencia presencial a online

METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL AULA PRESENCIAL	ADAPTACIÓN DE LA METODOLOGÍA ACTIVA A DOCENCIA ONLINE
Trabajo por proyectos	Proyecto global. Uso del Zoom con creación de grupos pequeños.
Estudio de caso	Invitación a los casos al aula virtual o descripción de los mismos. Uso de grupos en espera en Zoom para la resolución de casos.
Entrevistas o visita de expertos	Mejora en la actividad. Visita de más profesionales.
Tutoría entre iguales	Creación de salas para los diferentes grupos de trabajo.
Caso 1 Aprendizaje Servicio (Elaboración de recursos para alumnado con necesidades educativas especiales)	Elaboración de recursos para alumnado con NEAE detectando necesidades con conversaciones vía Zoom o Skype y ajustando los recursos a los materiales existentes. Elaboración de recursos TIC o catálogo de recursos online.
Aprendizaje cooperativo (Planificación y ejecución de propuestas didácticas inclusivas)	Adaptación de propuestas didácticas a la docencia online y puesta en práctica de manera virtual o defensa de las mismas ante los compañeros/as.
Seminarios con el libro en la mano	Se han desarrollado de la misma forma en formato online solo que ha asistido la autora del libro.

	Lección Magistral	Se han dinamizado con el uso de aplicaciones tales como Kahoot, Plickers, Camva, Pixton o Padlet
	Trabajo cooperativo (Visita a centros educativos con prácticas innovadoras, diseño de propuestas didácticas e implementación en los centros)	Análisis de la información ofrecida por los centros educativos en las páginas webs.
	Tutoría entre iguales (diseño de proyectos de innovación)	Estudio de diferentes investigaciones realizadas en torno a prácticas innovadoras
Caso 2	Estudio de casos (Análisis de centros educativos reales)	Estudio de los casos que se han facilitado a través de Moodle por la profesora. Uso de diferentes salas de Zoom.
	Trabajo por proyectos (Trabajo a través de cinco carpetas)	Elaboración en equipo del proyecto de innovación (ajustado a un centro con una problemática concreta) para la posterior defensa en el aula virtual. Grupos de Zoom y drive.
	Talleres de expertos (Análisis de necesidades de los centros educativos y recomendaciones)	Visita de diferentes agentes al aula virtual para realizar recomendaciones.
	Aprendizaje-Servicio (Diseño de ambientes de aprendizaje en centros educativos y reorganización del espacio, visita a los centros educativos, documentación pedagógica y diseño de alternativas)	Visitas virtuales a los centros educativos. Análisis de la información aportada en Moodle, Facebook y webinars de formación. Elaboración de propuestas alternativas y discusión en el aula virtual. Zoom en gran grupo y grupos pequeños. Revisión de propuestas por parte de maestras.
Caso 3	Tutoría entre iguales	El alumnado se ayuda en el análisis de los documentos que se aportan en Moodle y Facebook.
	Aprendizaje cooperativo	Las propuestas de diseño de ambientes de aprendizaje, se desarrolla en grupos cooperativos que trabajan en Zoom y Drive.
	Lección magistral	Clase virtual. Zoom. Aclaración de dudas por diferentes vías online.

Fuente: Elaboración propia.

La valoración de los estudiantes en relación a las metodologías activas virtualizadas es positiva, aunque existen algunos inconvenientes como son: no contactar con niños/as, dificultad, en algunos casos, de recibir retroalimentación de los docentes de las escuelas por sobrecarga de trabajo, y por la suya propia. Así, comenta una alumna:

*Es una de las metodologías que mejor funciona y la más gratificante. A lo largo de nuestra carrera la hemos visto con pocos maestros, ya que la mayoría prefiere el método tradicional. Es la mejor forma sin duda de aprender conocimientos, de estar en contacto con otros compañeros, porque con unos a otros nos ayudamos a enriquecer nuestras ideas. (4:1, 18:18)*

En cuanto a las fortalezas, las docentes coinciden en destacar el enriquecimiento profesional y personal en relación a la docencia y lo que implica en su desarrollo profesional. La formación docente ha aumentado por los cursos realizados en metodologías activas a través de las TIC, herramientas de evaluación online, recursos didácticos y aplicaciones para el aula virtual, promoción de las interacciones en

plataformas virtuales, etc. Además, esta formación se ha incrementado con la visualización de diferentes tutoriales, por la creación de redes de colaboración entre el profesorado y la tutoría entre iguales. Todo ello ha repercutido en distintos logros que, en opinión de las profesoras, impactan positivamente en los aprendizajes. Por otro, descubrir nuevas opciones para acercar la práctica profesional y el conocimiento experto al alumnado universitario. En este sentido, la invitación de maestros en ejercicio, investigadores y expertos en encuentros pedagógicos online mediante *webinars*, *masterclass* o tertulias dialógicas online, ha supuesto una gran motivación para los estudiantes.

*Algo positivo del confinamiento es que he descubierto que realmente se puede interaccionar y dialogar más con otros profesionales. Estaba acostumbrada a la clase presencial, ... y, aunque no cabe duda de los beneficios de esas interacciones, creo que a veces los encuentros por cuestiones de coste económico, situación familiar, sobrecarga laboral... no son posibles y la modalidad online abre oportunidades para el diálogo y el debate. (3:5, 38:38)*

Otro de los aspectos que más destacan las profesoras es el respaldo que han sentido por parte de compañeros con cargos de gestión vinculados a la organización docente y enseñanza virtual.

*He observado una gran implicación por parte de los gestores por intentar hacerlo lo mejor posible y eso es de agradecer. (3:6, 25:25)*

Con todo, las profesoras reconocen como debilidades, tener que mejorar en competencias digitales sobre la privacidad y protección de datos, y la adaptación de los sistemas de evaluación al alumnado.

*He adaptado todas las actividades y procedimientos de evaluación para atender a las distintas situaciones y características del alumnado, pero me sigo sintiendo más cómoda cuando lo hago presencialmente. (1:3; 34:34)*

La formación de habilidades para la docencia virtual ha ido cubriendo las necesidades que el profesorado ha ido demandando, pero no se ha anticipado a las mismas y en muchas ocasiones los cursos ofertados han cubierto sus plazas de inmediato, teniendo que recurrir el profesorado a otras soluciones individualmente. Ello ha supuesto en ocasiones dificultades e invertir mucho tiempo para el diseño de las clases y en el seguimiento del trabajo del alumnado. El incremento del encargo docente ha repercutido negativamente sobre el cansancio y motivación del profesorado. Así, una profesora comentaba:

*En circunstancias normales corregimos mucho, teniendo en cuenta no sólo los trabajos, sino la cantidad de alumnos que tenemos por grupo. Pero durante el confinamiento, ha sido terrible. No sé cuantificar exactamente. Pero este año ha podido ser más del doble de horas... (2:3; 17:17)*

A ese cansancio, y al estar confinados, el alumnado ha demandado constantemente retroalimentación. Ello significa que el profesorado no ha tenido horarios. Han trabajado a cualquier hora y día, fuera lectivo o no. Eso ha hecho que sientan más cansancio y sensación de desbordamiento de trabajo, con el estrés correspondiente que ello supone.

*Es uno de los finales de curso que más cansada estoy. El hecho de responder a la orden de ya a las distintas cuestiones me ha generado estrés. El uso del WhatsApp entre los compañeros y de los emails a cualquier hora y día también ha incidido en ello. (3:6; 26:26)*

Finalmente añaden la repercusión psicológica y emocional de las circunstancias excepcionales vividas, e identifican como problemática la conciliación del teletrabajo con la familia y las tareas domésticas.

*Una de las dificultades más grandes que he tenido a la hora de desarrollar el teletrabajo ha sido la conciliación del mismo con mi hija de dos años. Ha sido una experiencia muy enriquecedora pero también ha tenido repercusiones en ella, en mi marido, que también se encontraba teletrabajando y en mí como madre. Mis alumnos inevitablemente la han conocido porque en algunos momentos no hemos podido controlar su actividad. (1:4; 4:5:45)*

El alumnado por su parte demanda la necesidad de la presencialidad. Aunque dicen haber estado “atendidos” en todo momento (solicitaban tutorías y se les facilitaba un encuentro por zoom), han sentido la importancia de lo presencial (testimonios que se han expresado en todos los grupos estudiados):

*Las clases online han estado bien, pero yo prefiero las clases presenciales. No es lo mismo poder hablar con otros compañeros antes, durante y después de las clases. Compartir algo que te preocupa o que no entiendes con el profesorado a las salidas de clase. (3:5, 19:19)*

Otra problemática ha sido la de lograr que todo el alumnado tuviera recursos y disponibilidad horaria para seguir las clases. En el caso de varios alumnos, en sus casas no disponían de ordenadores para todos y sus padres tele-trabajaban, o no disponían de wifi. Ello supuso adoptar distintos tipos de medidas. Por un lado, ponerlo en conocimiento de nuestra universidad. La respuesta, aunque no fue inmediata, ya que se hizo a través de una convocatoria oficial, ha supuesto una ayuda (se les facilitó tarjetas para conexiones), y/o préstamos de portátiles. Por otro, adoptamos horarios flexibles atendiendo fuera de los horarios oficiales y elaboramos materiales para el trabajo asíncrono, ya que teníamos alumnos que tenían a su cuidado abuelos, padres o hijos. De esta forma tratamos de paliar estas situaciones complejas.

#### **4. Discusión y conclusiones**

La llegada repentina de la pandemia por Covid-2019 a nuestro país ha supuesto múltiples cambios sociales, políticos, económicos y, por supuesto, también educativos (Orden EFP/365/2020). El profesorado ha tenido que realizar un gran esfuerzo por adaptar la docencia presencial a la docencia online. Sin embargo, en un primer momento vivimos una situación de escepticismo para pasar posteriormente a la incertidumbre y búsqueda de los recursos necesarios para poder trabajar virtualmente (Moreno-Rodríguez, 2020). Esta incertidumbre de la que habla Moreno es la que se percibe en los resultados obtenidos, concretamente, en las profesoras 2 y 3, las cuales han sentido un mayor desasosiego en la fase inicial de la adaptación al sistema online (baja formación y escaso dominio de recursos tecnológicos). Sin embargo, las tres profesoras coinciden en su actitud proactiva ante la formación en los roles y funciones que debemos adquirir en la tele-formación, para desarrollar una enseñanza online. Estos roles hacen referencia a ser consultores, colaboradores en grupos, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales y supervisores académicos (Castaño Garrido, 2003). Teniendo funciones tales como asesor y guía del autoaprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, productor y adaptador de materiales didácticos en diferentes soportes, evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y una concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportado con TIC (Cebrián, 2003). En esta línea, podemos decir que la actitud del profesorado ha sido abierta y creativa en su respuesta educativa para suplir sus carencias en TICs, logrando además que su formación en competencia digital haya mejorado en esta

época de confinamiento; aspecto corroborado por las múltiples noticias en este sentido (Europa Press, 2020).

La docencia online basada en metodologías activas ha promovido la creación de redes de colaboración entre estudiantes y profesorado y entre el propio profesorado, generando así relaciones más personales a través de interacciones cercanas, no ajustándose éstas al horario de tutoría formal. Además, han permitido desarrollar actividades centradas en el alumno, utilizando éste la colaboración como base para el desarrollo de sus propias competencias y creando comunidad de aprendizaje (Silva Quiroz y Maturana, 2017).

La colaboración entre el profesorado ha favorecido el desarrollo profesional y personal del mismo y ha enriquecido los procesos de E-A, produciendo el aumento de los logros educativos de todos los estudiantes y la reducción de la brecha en el rendimiento que existe entre el alumnado con más necesidades y el resto de sus compañeros (Ainscow, 2009). Las redes de colaboración creadas en el entorno virtual y, en su caso en la docencia presencial, dan lugar a resultados esperanzadores para la mejora de la educación (Arnáiz, Azorín y García, 2015; Arnáiz, De Haro y Azorín, 2018; Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Ladwig, 2014; Muijs, 2015; Muijs et al., 2011; etc.), lo que nos hace pensar que el confinamiento ha promovido más colaboración y, por tanto, una mejora, en algunos aspectos, en la educación.

La remarcada preocupación por asegurar la adquisición de competencias y cumplir los objetivos ha hecho que no existan cambios importantes en el paso de la docencia presencial a la online, salvo las de interacción directa con los centros. En este sentido sí se han perdido oportunidades para un aprendizaje más experiencial y significativo. A pesar de ello, se han adaptado las metodologías activas a la nueva situación online teniendo como principal objetivo que el estudiante sea el centro de su propio aprendizaje (Bigg, 2003; De Miguel, 2006; Rué, 2007; Ubieto et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010). Esta preocupación constante por no desamparar al alumnado en la situación excepcional que hemos vivido supuso en un primer momento la sensación de desasosiego entre las docentes, la cual se fue normalizando a medida que se fue prolongando el confinamiento, y también la de sobrecarga de trabajo.

Los buenos resultados conseguidos señalan acciones de abajo-arriba y ponen en valor al profesorado: su implicación, compromiso con la docencia, atención a la diversidad e igualdad de oportunidades, hacen que se lleve a cabo una educación para la justicia social. Para conseguir la igualdad de oportunidades, las docentes estudiadas han hecho un enorme esfuerzo en continuar utilizando metodologías como el estudio de casos, el trabajo por proyectos y la tutoría entre iguales (más usadas por las tres), elaboración de recursos a niños/as concretos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio o la tutoría entre iguales. De acuerdo con Bezanilla et al. (2019), el estudio de caso es de las metodologías consideradas más eficaces dentro de las activas. Además, se remarca la necesidad de incrementar el valor de estas con la construcción de recursos para una continua comunicación entre los estudiantes y el profesorado, entre ellos nombran: chats de Moodle, grupos de Telegram, emails, foros, etc.

No podemos olvidar tampoco la necesidad de estudiar las necesidades del alumnado respecto a la adaptación de horarios y la dotación de recursos. En un futuro cercano la crisis económica va a traer consigo situaciones injustas y difíciles, que, si no atendemos correctamente, van a significar grandes brechas sociales. Son necesarias convocatorias especiales que cubran de la mejor forma posible las necesidades de nuestros estudiantes.

La Universidad como institución y su personal, debe aprender a dar respuestas rápidas, flexibles y eficaces que faciliten las oportunidades.

La valoración de los estudiantes en relación al grado de implicación de las docentes en el desarrollo de las clases es, en su mayoría, muy positiva. Los estudiantes destacan características tales como el trato cercano con el alumnado, la actitud de escucha, el compromiso con el alumnado y la implicación en la elaboración de documentos, en la supervisión de tareas, etc. (Cebrián, 2003). De acuerdo con Crisol (2016), podemos concluir que, aunque la mayoría de los estudiantes expresan una gran satisfacción con la educación recibida de sus profesores, en realidad no tienen un buen conocimiento de las metodologías activas y su utilidad. No son conscientes del esfuerzo realizado por las profesoras. Aún así, necesitamos estudios más centrados en las voces de los estudiantes que prevean protocolos de actuación también para el seguimiento y evaluación de estudiantes y el propio desarrollo de investigaciones futuras en tiempos de pandemia “o incertidumbre”.

Como fortalezas las docentes destacan varios puntos importantes: la aportación a nivel profesional y personal en relación a la docencia y lo que implica en el desarrollo profesional de las mismas, la creación de redes de colaboración entre el profesorado y el uso de la metodología activa entre los propios docentes de la tutoría entre iguales. Estos logros tienen una repercusión directa en el aprendizaje de los estudiantes (Bezanilla et al., 2019). Por otra parte, se encuentra la apertura a nuevas opciones para acercar la práctica profesional y el conocimiento experto al alumnado universitario. La docencia online destruye el espacio, los tiempos y los lugares y crea un único lugar donde se puede hacer partícipe a multitud de personas que pueden enriquecer la formación de los estudiantes. Este punto, es uno de los aspectos más destacados por las profesoras estudiadas considerando estas que dichas prácticas las volverán hacer aún pasando a la docencia presencial. Finalmente, la última fortaleza hace referencia al apoyo institucional que, aunque no siempre ha llegado a tiempo, ha sido una ayuda inestimable.

Entre las limitaciones encontramos la necesidad de las docentes de mejorar la adquisición de competencias digitales. Sin embargo, la repercusión psicológica y emocional de las circunstancias excepcionales vividas en el país, la sobrecarga de trabajo y la desorientación temporal al no tener horarios reales, la conciliación familiar con el teletrabajo y los momentos personales vividos por las docentes ha supuesto el hándicap más importante en el camino del paso de la docencia presencial a la online. Esto nos lleva a pensar que no estamos preparados para convivir con la incertidumbre: había pocos y escasos instrumentos. La respuesta formal, regulada desde Administración llegaba más tarde, tratando de paliar además las carencias económicas para recursos tecnológicos de los estudiantes. Esta circunstancia, suponía para todos los docentes una gran batalla contra el desasosiego e inmediatez teniendo como punto exclusivo de mira a su alumnado.

La pérdida de la cercanía al campo profesional ha sido una deficiencia importante. Las prácticas y visitas reales no se han hecho; se han sustituido. Las docentes consideran que la docencia online no ha favorecido un uso generalizado de las metodologías activas sino por el contrario, ha habido más clases magistrales donde “el profesorado habla y el alumnado escucha”. El uso de las TIC permite que más personas estén conectadas a la vez, pero no garantizan un mejor uso de metodologías activas.

La docencia online en esta etapa de confinamiento causada por la pandemia del Covid-2019 ha generado ciertas actitudes de desconcierto y ha puesto de relieve la escasa



formación del profesorado ante la adaptación de la docencia presencial a virtual. Esta circunstancia hace que en los casos estudiados las metodologías activas utilizadas presencialmente no hayan sido llevadas a cabo en su totalidad por las docentes en la docencia online. No obstante, como se ha comentado anteriormente, se remarca el esfuerzo realizado por las mismas y sobresale la utilización del aprendizaje cooperativo y el estudio de casos. Es evidente que esta situación repentina ha generado cambios en las metodologías, recursos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación en las docentes universitarias. Ello no quiere decir que la adaptación a la docencia online haya tenido una repercusión negativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, observamos que ha generado un enriquecimiento tanto en las docentes como los estudiantes. No obstante, las docentes consideran que esta adaptación ha llevado consigo un desgaste profesional considerable, dedicando un número superior de horas al teletrabajo y suponiendo pérdidas en cuanto al contacto con la realidad educativa que hacen que las competencias más prácticas señaladas en las guías hayan sido difíciles de adquirir por parte de los estudiantes.

Desgraciadamente, seguimos con la sombra de un posible nuevo confinamiento, y este estudio nos puede ayudar a reorientar nuestras prácticas docentes para garantizar la justicia social en la Universidad.

## Referencias

- Ainscow, M. (2009). Local situations for local contexts: The development of more inclusive education systems. En A. Rasmus (Eds.), *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv* (pp. 76-98). Frydelund.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y Covid-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 75-82). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arnaiz, P., Azorín, C. y García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Número extraordinario*, 29-48.
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: A comprehensive approach. En K. Hindle. y K. Klyver (Eds.), *Handbook of research on new venture creation* (pp. 299-315). Edgar Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9780857933065.00024>
- Bezánilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M. y Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>

- Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Castaño Garrido, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line». *Comunicar*, 2(1), 49-56. <https://doi.org/10.3916/25547>
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- Cebrián, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20, 73-80.
- Crisol Moya, E. (2016). Using active methodologies: The students' view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Donmoyer, R. y Galloway, F. (2010). Reconsidering the utility of case study designs for researching school reform in a neo-scientific era: Insights from a multiyear, mixed-methods study. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1094670509353041>
- Elliott, J. y Lukes, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy: The use of case studies. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 87-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00629.x>
- Europa Press. (23 de mayo de 2020). Casi 10.000 docentes se forman en nuevas tecnologías durante el confinamiento. *La vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20200523/481343816554/casi-10000-docentes-se-forman-en-nuevas-tecnologias-durante-el-confinamiento.html>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). El sistema universitario ante la Covid-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12-16. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gómez-Hurtado, I., García Prieto, F. J. y Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social facebook como Herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: Estudio integrado sobre Percepciones. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 99-119. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 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>
- IESALC-UNESCO. (2020). *El coronavirus-19 y la educación superior: Impacto y recomendaciones*. UNESCO.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Pearson.

- Kane, L. (2007). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Konopka, C. L., Adaime, M. B. y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: Some considerations. *Creative Education*, 6(14), 1536-1545. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Ladwig, J. G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371-388. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.776931>
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C. y Lytras, M. D. (2018). *Active learning strategies in higher education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781787144873>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del covid-19 sobre la educación universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6.
- Muijs, D. (2015). Collaboration and networking among rural schools: Can it work and when? Evidence from England. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 294-305. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022386>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). Networking and collaboration in education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7>
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- REACU. (2020). Documento marco para la adaptación de la docencia y evaluación en las universidades andaluzas a la situación excepcional provocada por el Covid-19 durante el curso académico 2019/20. [https://derecho.uca.es/wp-content/uploads/2020/04/nt\\_2020\\_04\\_03\\_00\\_Adaptacion-docencia-y-evaluacion-en-las-universidades-andaluzas.pdf?u](https://derecho.uca.es/wp-content/uploads/2020/04/nt_2020_04_03_00_Adaptacion-docencia-y-evaluacion-en-las-universidades-andaluzas.pdf?u)
- Rué, J. (2007). *Enseñaren la universidad*. Narcea
- Sila Olgun, O. (2009). Engaging elementary preservice teachers with active learning teaching methodologies. *The Teacher Educator*, 44(2), 113-125. <https://doi.org/10.1080/08878730902721772>
- Silva-Quiroz, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Ubieto, I., Domingo, M., García, F. J. y Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: Metodologías activas en información y documentación en el marco del espacio europeo de educación superior*. Pressas Universitarias de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-92521-36-4>
- UNESCO. (2020). Covid-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. UNESCO.
- Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educativo*, 27, 13-32. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.795>
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: An introduction*. Allyn and Bacon.

Yin, R. (2014). *Case study research. Design and methods*. Sage.

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Narcea.

## **Breve CV de los/as autores/as**

### **Inmaculada Gómez-Hurtado**

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro y secretaria del Grupo de Investigación DOCE, miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela) y miembro del Centro de Investigación COIDESO. Imparte docencia en los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como en el Máster Oficial de Educación Especial y el Máster de Innovación y Liderazgo Pedagógico. Es miembro del Proyecto de Innovación docente "INCLUREC" y del Laboratorio de Innovación Docente en Educación Infantil "La Ciudad del Arcoíris". Sus líneas de investigación y docencia están relacionadas con la inclusión educativa, el liderazgo educativo y el análisis de las estrategias didácticas y organizativas en los centros educativos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>. Email: [inmaculada.gomez@dedu.uhu.es](mailto:inmaculada.gomez@dedu.uhu.es)

### **María del Pilar García-Rodríguez**

Ha sido maestra y actualmente es Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Investigadora Principal del Grupo de Investigación DOCE, miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela) y miembro del Centro de Investigación COIDESO. Su investigación y docencia se relaciona principalmente con temáticas relativas a la evaluación de la mejora de la escuela, prevención del abandono escolar prematuro, desarrollo del liderazgo y atención a la diversidad. Desde 2018 es Directora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, de la Universidad de Huelva (España). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>. Email: [mpgarcia@uhu.es](mailto:mpgarcia@uhu.es)

### **Inmaculada González Falcón**

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación DOCE, miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela) y miembro del Centro de Investigación COIDESO. Imparte docencia en el grado de Educación Infantil así como en el Máster Oficial de Educación Especial y el Máster de Innovación y Liderazgo Pedagógico. Actualmente ejerce como Directora del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva y como Coordinadora del Laboratorio de Innovación Docente en Educación Infantil "La Ciudad del Arcoíris". Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el campo de la educación intercultural, el liderazgo inclusivo y la innovación docente en educación infantil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>. Email: [inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es](mailto:inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es)

### **José Manuel Coronel Llamas**

Profesor Catedrático del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación DOCE y miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela). Imparte clases en el Grado de

Educación Infantil en las asignaturas de Organización de Centros Educativos y Prácticum. Su ámbito de trabajo está centrado en el análisis cualitativo de los centros educativos, prestando especial atención a los procesos de liderazgo educativo y al desarrollo de las culturas organizativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>. Email: [coronel@dedu.uhu.es](mailto:coronel@dedu.uhu.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Narrativas Emocionais de Estudantes do Ensino Superior em Tempos de Quarentena

### Emotional Narratives of Higher Education Students in Quarantine Times

Catarina Sobral \*  
Ana Paula Caetano

Universidade de Lisboa, Portugal

As épocas de crise são períodos complexos onde coexistem dinâmicas que acentuam as dificuldades, mas também que criam oportunidades de superação individual e coletiva, no sentido de uma maior equidade e inclusão social. Com a pandemia do Covid-19, foram introduzidas mudanças nas nossas vidas. Em Portugal as universidades fecharam e substituíram as aulas presenciais do 2º semestre por aulas virtuais síncronas e assíncronas. Situação que inicialmente se pensava transitória, mas manteve-se até ao final do ano letivo 2019/20. Enquanto professoras de um grupo de estudantes do 2º ano da licenciatura em Educação e Formação do Instituto de Educação, no âmbito da unidade curricular *Competências Emocionais*, propusemos aos alunos que redigissem narrativas do seu quotidiano para incluir nos seus portefólios. Neste artigo analisamos aquelas relativas aos períodos de confinamento e pós-confinamento, as quais permitem-nos perceber vivências e dificuldades sentidas pelos estudantes ao longo do tempo, que emoções emergiram, as estratégias de regulação para lidar com essas dificuldades, bem como as aprendizagens realizadas, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de competências emocionais. Consideramos que esta situação constituiu uma restrição das suas liberdades, mas também uma oportunidade para desenvolverem estratégias de autorregulação, aprofundando dimensões relevantes para o seu percurso pessoal e académico.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Covid-19; Competências emocionais; Estratégias de autorregulação; Emoções.

Times of crisis are complex periods where dynamics coexist that accentuate difficulties, but also that create opportunities for individual and collective overcoming, in the sense of greater equity and social inclusion. With the Covid-19 pandemic, changes were introduced in our lives. In Portugal, universities closed and replaced the 2nd semester classroom classes with synchronous and asynchronous virtual classes. This situation was initially thought to be transitory, but remained until the end of the 2019/20 school year. As teachers of a group of 2nd year students in the Education and Training course at the Institute of Education, within the scope of the Emotional Competences curricular unit, we proposed to students to write narratives of their daily lives to include in their portfolios. In this article, we analyze those related to the periods of confinement and post-confinement, which allow us to perceive experiences and difficulties experienced by students over time, what emotions emerged, the regulatory strategies to deal with these difficulties, as well as the lessons learned, namely with regard to the development of emotional skills. They consider that this situation constituted a restriction on their freedoms, but also an opportunity to develop self-regulatory strategies, deepening dimensions relevant to their personal and academic path.

**Keywords:** University education; Covid-19; Emotional competences; Self-regulatory strategies; Emotions.

---

\*Contacto: [cmsobral@ie.ulisboa.pt](mailto:cmsobral@ie.ulisboa.pt)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 29 de julio 2020  
1ª Evaluación: 20 de octubre 2020  
2ª Evaluación: 19 de noviembre 2020  
Aceptado: 16 de diciembre 2020

## 1. Introdução

Vivemos num mundo caracterizado pela constante incerteza, vulnerabilidade e mudança, naquilo a que Bauman (2000) designou de modernidade líquida. Atualmente a enfrentar a epidemia Covid-19, a qual foi decretada pandemia internacional a 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020). Em Portugal, foi declarado estado de emergência a 19 de março, o qual prolongou-se até 2 de maio de 2020. Nesta data, transitou-se para o estado de calamidade, iniciando-se um plano de desconfinamento em três fases: 4 de maio, 18 de maio e 1 de junho, com a reabertura gradual de vários setores de atividade (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020).

O Relatório Global da International Labour Organisation identificou os efeitos imediatos da pandemia na vida dos jovens de 18 a 29 anos, relativamente ao emprego, educação, saúde mental, direitos e ativismo social. Um dos aspetos realçados é o facto de metade da população jovem do mundo estar possivelmente sujeita a circunstâncias que causam ansiedade ou depressão devido ao Covid-19. É também evidenciado que a pandemia e as respetivas medidas de segurança agravaram as vulnerabilidades dos jovens no acesso aos seus direitos humanos, como sejam, o direito à participação cívica; a informação; habitação a preços acessíveis; serviços de saúde, inclusive para saúde mental; direitos no trabalho; bem como o direito a educação (Gonzalez, 2020).

Em Portugal, o estudo de Maia e Dias (2020), cujo objetivo foi analisar se os níveis de ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários portugueses se alteraram no período pandémico, corrobora que esta pandemia provoca efeitos deletérios na saúde mental dos jovens adultos, concluindo que

*Os resultados confirmam um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes universitários no período pandémico comparativamente a períodos normais. Esses resultados vão ao encontro de outros estudos internacionais que analisaram o efeito psicológico da Covid-19 e de outras pandemias. (Maia e Dias, 2020, p. 6)*

Dada a atual conjuntura, importa focar na criação de estruturas que respondam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, dos docentes e das próprias instituições do ensino superior. Uma das soluções para assegurar a realização dos processos de ensino e aprendizagem tem sido o ensino online. Paula Peres (2000) acresce:

*A atualização pedagógica dos docentes é uma necessidade estrutural. O papel do docente no processo de ensino e aprendizagem online desenha-se, essencialmente, em torno dos “três Ms” (Motivar, Mediar e Medir). (...) importa ainda responsabilizar os estudantes das Instituições de Ensino Superior pela sua própria aprendizagem, e pela capacidade de se envolverem nos processos de autoformação, e de criação dos seus planos, ambientes e redes pessoais de aprendizagem. (p. 28)*

Na mesma linha de pensamento, Baxter Magolda (2002) afirma que o principal objetivo do ensino superior deve ser ajudar a capacitar os estudantes para serem autores das suas próprias vidas (self-authorship), i.e., pensarem de forma autónoma, fazerem escolhas e perseguirem os seus sonhos. Para o efeito, a autora defende que aqueles necessitam de boa companhia, mas adverte que: “*Being good company for literally thousands of students, all of whom are on different journeys, is a complex challenge*” (Magolda, 2002, p. 3).

Precisamos, cada vez mais, da companhia uns dos outros. Face às grandes crises, como a atual pandemia, o ser humano deve, pois, unir-se e fazer prevalecer o bem comum ao invés dos interesses individuais, como refere Echeita (2020):



*¿Dónde hemos aprendido este sentimiento y dónde y cómo tenemos que enseñar —si cabe con más ahínco a la vista de las circunstancias actuales—, las actitudes, destrezas y comportamientos que sostienen esta importantísima cualidad y necesidad humana? Sin lugar a dudas, la respuesta es “en la escuela”, desde la educación infantil a la universidad. Lo que uno quisiera es que esta crisis generada por el Covid-19 supusiera un antes y un después para colocar en el corazón del sistema y de la acción educativa, las formas de promover y cuidar este sentido de la pertenencia como tarea indispensable para nuestra supervivencia como especie. (...) el mejor modo de abordar esos problemas difíciles es la disposición a trabajar juntos, unidos por un fuerte sentimiento de pertenencia, colaboración y apoyo mutuo. (pp.10-11)*

É neste contexto que se inscreve o presente texto, mais especificamente, no 1º ciclo do ensino superior - licenciatura em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), e particularmente no trabalho que duas docentes (autoras deste artigo) desenvolveram, no ano letivo de 2019/20, com o grupo de estudantes na Unidade Curricular Competências Emocionais (UC-CE). No âmbito da UC-CE, propusemos aos alunos que redigissem narrativas do seu quotidiano e é com base nessas narrativas que desenvolvemos o presente artigo. Para o efeito, centrámos-nos em 4 questões de investigação: *¿Que dificuldades e desigualdades são identificadas pelos estudantes no decurso dos confinamentos sociais decretados devido à pandemia Covid-19? Que emoções e sentimentos emergiram durante este processo? Que estratégias desenvolveram para lidar com esta situação? Que aprendizagens, nomeadamente na área emocional, identificaram em si próprios decorrentes das suas experiências académicas e pessoais vividas durante este período de crise?* Para responder a estas questões iremos analisar as suas narrativas, elaboradas ao longo do semestre, particularmente, aquelas redigidas durante a crise pandémica e durante a qual se suspenderam as aulas presenciais e se desenvolveu o processo educativo a distância, num período em grande parte pautado por confinamento social compulsório e em baixo de um decretado estado de emergência nacional, ao qual se seguiu um estado de calamidade com um progressivo desconfinamento social.

## **2. Emoções e competências emocionais**

Tendo como conceitos centrais, para análise das narrativas, as emoções, estratégias de regulação e competências emocionais iremos fazer nesta secção uma breve apresentação dos referenciais que enquadram este estudo.

De acordo com Damásio (2017), a maquinaria dos afetos (pulsões, motivações e emoções), i.e., a emotividade, não é um processo fixo, mas sim mutável e, até certo ponto, educável, pois “Toda a espécie de fatores ambientais pode modificar a ativação emotiva durante o nosso desenvolvimento” (Damásio, 2017, p. 162), como sejam o ambiente da infância, em casa, na escola e no ambiente cultural.

Assim, ainda segundo Damásio (2010), considera-se que as emoções, enquanto componentes essenciais à manutenção da vida e maturação do indivíduo, são definidas como “inatas, automatizadas e estabelecidas pelo genoma”, i.e., “O mecanismo essencial das emoções num cérebro normal é, com efeito, muito semelhante entre indivíduos (...)”. No entanto, é de realçar que “(...) temos uma considerável personalização das reações emocionais em relação ao estímulo causal. (...) Há outros aspetos interessantes nesta individualização. Influenciados pela cultura em que crescemos, ou como resultado da educação individual (...). As expressões emocionais (...) Podem ser moduladas e tornadas

caracteristicamente pessoais ou sugestivas de um grupo social.” (Damásio, 2010, pp. 159-160).

As emoções fazem parte do nosso cotidiano e em tempos de incerteza e crise, como da pandemia Covid-19, emergem com particular intensidade, e revelam-se claramente como fenômenos não apenas individuais, mas também coletivos, constituintes de um clima emocional societal que contagia os grupos, as instituições, toda a sociedade (de Rivera e Paez, 2007). É neste sentido que se entende o constructo de competências emocionais, as quais são julgadas, valorizadas e reforçadas de acordo com normas e valores prevaletentes no meio social.

O conceito de Inteligência Emocional (IE) surgiu na literatura científica através de Salovey e Mayer (1990) e, desde então, têm vindo a proliferar os modelos e a investigação neste campo. De um modo geral, é usual a distinção entre duas posições, o modelo de competências mentais e os modelos mistos. Segundo Schneider, Lyons e Khazon (2013): “*Mixed (trait) models describe EI as skills, personality, and wellbeing (Bar-On, 1997; Goleman, 1995), whereas ability-based models describe EI as an intelligence comprising emotional abilities (Mayer, Caruso e Salovey, 1999, 2000)*” (p. 909).

O presente artigo inclui-se no âmbito dos modelos mistos, como o de Goleman (1995, 1998) e o de Bar-On (1997). Optou-se por trabalhar estes modelos com os estudantes, pois da análise dos seus projetos/planos individuais (não abordados neste artigo), emergem outros aspetos para além de emoções e/ou inteligência como sejam a assertividade, empatia, otimismo, impulsividade, conscienciosidade, entre outros. São modelos que combinam dimensões sociais, emocionais, cognitivas, de personalidade e de desempenho no dia a dia.

Habitualmente, as competências emocionais são entendidas em torno de cinco áreas, de acordo com Goleman (2010), e podem ser representadas graficamente segundo dois eixos cartesianos: consciência-ação; centração no eu-no outro; e, segundo os quais, se organizam quatro quadrantes: autoconsciência; consciência social; auto-regulação e gestão dos relacionamentos (Figura 1).



Figura 1. Modelo dos 4 quadrantes de Goleman. Áreas de competências emocionais  
Fonte: Adaptado de Goleman, Boyatzis e McKee (2002).

As áreas da regulação emocional dizem respeito a um conjunto de competências que orientam para a reflexão e ação sobre as emoções do próprio, sobre as situações que as provocam e sobre as relações que este estabelece com os outros, levando a selecionar

estratégias para adequar as respostas emocionais aos objetivos definidos e às exigências dos contextos.

É, assim, constituída por várias avaliações de interação e repetição que conduzem à tomada de decisão do indivíduo (Gross, 2015). Este autor apresenta uma dinâmica do processo de regulação emocional, especificando três opções de monitorização, que conduzem a resultados adaptativos. A saber: i) Manter: continuar com a estratégia atualmente ativa, envolvendo subsequentes repetições; ii) Alternar: é avaliada positivamente uma estratégia alternativa; iii) Parar: a regulação é avaliada negativamente, cessando.

Neste modelo, as decisões de monitorização adequadas levam a resultados adaptativos, potencializando, assim, a motivação para a busca do bem-estar (Quoidback et al., 2010; Livingstone e Srivastava, 2012). O constructo autorregulação inclui duas propriedades básicas: (i) a primeira refere-se ao facto de ser um sistema motivacional e dinâmico de definição, implementação, avaliação e revisão de objetivos e estratégias; (ii) a segunda, à operacionalização de respostas emocionais (Batista e Noronha, 2018)

No Modelo de Processo de Regulação de Emoção de Gross (2015), a regulação emocional integra-se nos processos de regulação do afeto, os quais incluem estratégias de copinha (isto é, os processos cognitivos e comportamentais do indivíduo para lidar com problemas ou situações incomuns, através dos quais procuram restabelecer o equilíbrio psicológico e fisiológico), processos de regulação do humor e mecanismos de defesa. Enfatiza como aspetos nucleares da regulação emocional, o envolvimento de aspetos conscientes e inconscientes e assume não haver formas de regulação emocional melhores que outras, dependendo dos contextos. O modelo assenta na tomada de decisões, desde um ponto de partida: (i) seleção da situação, (ii) modificação da situação, (iii) direção da atenção, (iv) mudança cognitiva e (v) modulação da resposta. A primeira, implica uma avaliação das situações geradoras de emoções mais e menos agradáveis, com escolha de umas e evitamento de outras. A segunda, consiste numa mudança nas condições de uma situação, rumo ao alcance dos objetivos pessoais. A terceira, é influenciar as emoções, por distração ou concentração. A quarta, requer uma alteração na avaliação da situação, relativa à importância atribuída, aos pensamentos sobre aquela ou à própria capacidade do indivíduo. A última, compreende um processo de influência sobre as respostas fisiológicas ou comportamentais, como o exercício físico e relaxamento, ingestão de comida, ansiolíticos, drogas ou regulação da expressão emocional. Este modelo distingue, assim, processos de regulação emocional focados nos antecedentes e focados na resposta.

### **3. Metodologia de pesquisa, participantes e procedimentos**

O processo metodológico central da investigação agora apresentada seguiu uma abordagem narrativa (Chase, 2011), que dá prioridade a um eu dialógico e à sua natureza relacional, pelo que a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo (Bakhtin, 2011, 2019). O jogo de subjetividades, num processo dialético, converte-se num modo privilegiado de construir conhecimento (Bolívar e Domingo, 2006). Neste sentido, “passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar as nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir a sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social dos seus alunos” (Goodson, 2007, p. 251). A abordagem narrativa amplifica

as vozes para que não fiquem silenciadas, fazendo uso da narração de histórias como meio de comunicar a realidade dos participantes a um público mais vasto. A investigação narrativa e as estratégias narrativas são, assim, uma forma de melhor compreender temas de experiência pessoal do ponto de vista do indivíduo (Riessman, 2008). Clandinin e Connelly (2000) enfatizam que a abordagem narrativa em contextos educativos vai para além de procurar ou ouvir uma história, possibilita descrições ricas de experiências e a exploração dos significados que os participantes atribuem àquelas. As narrativas têm o potencial de gerar relatos holísticos, interligando educação, experiência e vida, realçando a riqueza contextual e temporal distintas.

Na abordagem narrativa, as narrativas são, simultaneamente, método e objeto de estudo. Foi realizada uma análise temática (Riessman, 2005), procurando não fragmentar os dados e desvelando elementos comuns entre todos os relatos escritos dos participantes: *“Emphasis is on the content of a text, “what” is said more than “how” it is said, the “told” rather than the “telling”* (Riessman, 2005, p. 2).

#### *Contexto do estudo, participantes e procedimentos*

O trabalho desenvolvido com estudantes do 2º ano da licenciatura em Educação e Formação do IE-ULisboa, faz-se na Unidade Curricular de Competências Emocionais (UC-CE), opcional do 2º semestre. A UC-CE tem a duração de 1h30 semanais, e centra-se no desenvolvimento de competências e conhecimentos relativos às dimensões emocionais e a problemáticas associadas, nomeadamente em contextos educativos. Desde que iniciou, em 2015/16, tem duas vertentes, uma individual e outra coletiva: propõe-se que os estudantes desenhem os seus próprios projetos de aprendizagem e de pesquisa, a partir de um processo de autodiagnóstico; e consequentemente desenha-se o projeto de turma. O primeiro com base num questionário sobre competências emocionais (Veiga-Branco, 2005) e o segundo orquestrando uma adaptação do programa da UC-CE às necessidades e interesses de cada turma, desenhado conjuntamente. As aulas teórico-práticas desenvolvem-se num processo cooperado, com a participação dos estudantes na proposta de atividades a desenvolver, que concorrem para a prossecução de ambos os projetos. Para além de práticas experienciais em sala de aula, onde se recorre a diversas formas de expressão (jogos, simulações, etc.), há oportunidade para fazer saídas a outros espaços dentro e fora da instituição universitária, com particular destaque para a participação ativa em eventos do IE-ULisboa. Destaca-se, ainda, a elaboração de um portefólio individual com descrições e reflexões das atividades desenvolvidas ao longo do semestre, que inclui o projeto individual de autoaprendizagem fundamentado, materiais pesquisados relativos a leituras, projetos e práticas educativas, bem como registos de situações do quotidiano.

No ano letivo de 2019/20, algumas dessas práticas não aconteceram e outras foram aprofundadas e tornadas mais sistemáticas, como foi o caso da monitorização do projeto individual e da escrita de narrativas do quotidiano. Estas são uma proposta educativa introduzida juntamente com muitas outras e que teve um desenvolvimento mais sistemático a partir do ano letivo 2018/19, mas que ganhou contornos próprios este ano letivo, emergentes da situação particular de pandemia e confinamento a que estivemos sujeitos a partir do dia 10 de março (a Universidade suspendeu todas as atividades letivas presenciais) até final do semestre (junho 2020), durante o qual as aulas passaram a acontecer através de processos a distância, sendo que a 3ª, 4ª e 5ª aulas foram orientadas por processos assíncronos e as restantes 7 aulas por processos síncronos, via ferramenta virtual - plataforma Zoom. Quando foi decretado o confinamento teve de se rever os

parâmetros e critérios de avaliação, atribuindo de modo explícito uma percentagem da avaliação final a este tipo de escrita. A meio do percurso na unidade curricular foi sugerido que escrevessem sobre a experiência que estavam a viver no tempo ou no rescaldo do tempo de quarentena, para aprofundar a sua reflexão sobre si e sobre os outros com quem se relacionam, para desenvolver o seu autoconhecimento e autorregulação de emoções e relações. No final do semestre, verificou-se um aumento substancial de narrativas em relação aos anos letivos anteriores.

No que respeita aos participantes, a turma era constituída por 24 estudantes, dos quais 22 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 45 anos, sendo que a maioria tinha 20. Após a clarificação de que o processo educativo seria objeto de investigação e o esclarecimento de que os dados sobre suas produções escritas poderiam ser trabalhados caso concordassem, obtivemos nas primeiras aulas presenciais um total de 11 consentimentos informados por escrito. Centrar-nos-emos na apresentação geral dos procedimentos e numa análise genérica de conteúdos das narrativas, sendo que a apresentação de textos dos estudantes se circunscreve apenas às narrativas dos estudantes que aceitaram que os seus dados fossem objeto de análise, mantendo como acordado o anonimato. Deste modo usaremos, para identificação dos excertos, nomes fictícios e o número da narrativa (A, N1, 2, 3, ...), pois cada estudante redigiu frequentemente mais do que uma narrativa sobre o período da pandemia.

#### *Participantes e procedimentos de investigação*

A turma da UC-CE era constituída por 24 estudantes, dos quais 22 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 45 anos, sendo que a maioria tinha 20. Contudo, apenas 11 estudantes (todas do sexo feminino) devolveram os consentimentos informados assinados, ainda no decurso das aulas presenciais, a fim de participarem da investigação. Num primeiro contacto com os dados contabilizou-se um total de 43 narrativas, numa média de 3,9 narrativas por aluno. De entre as 43 narrativas, 24 reportavam-se ao período de quarentena, numa média de 2,2 narrativas sobre quarentena por aluno. Desde o início das aulas, foi clarificado que o processo educativo seria objeto de investigação e esclareceu-se também que as produções escritas dos alunos seriam trabalhadas, mantendo o anonimato. Deste modo, foram utilizados nomes fictícios e o número das narrativas desse mesmo estudante (Nome, N1, 2, 3, ...), para identificação dos excertos em cada uma das diferentes narrativas.

Na apresentação de resultados que se segue, está subjacente uma leitura interpretativa das narrativas redigidas pelos 11 alunos que se reportam ao tempo da pandemia, na qual damos particular espaço às vozes dos estudantes. Começamos por fazer uma breve análise global na qual identificamos, de forma genérica, os contextos, as emoções e as dimensões e eixos de análise, que sobressaíram nas narrativas dos estudantes.

## **4. Resultados**

Ao longo deste ponto analisamos as 24 narrativas dos 11 estudantes, referentes aos períodos de confinamento e pós-confinamento. Numa análise global, as narrativas são alusivas (ainda que não de modo exclusivo): ao próprio; à família; à comunidade, imediata, como os amigos e os colegas de atividades extracurriculares e institucional, como a escola e o emprego; e à sociedade (país e mundo).

Analisando o conjunto das narrativas do ponto de vista emocional, predomina numa primeira fase exemplos de emoções e sentimentos relativos ao medo e ansiedade, com algumas afirmações de maior intensidade como o terror e a angústia. Também a saudade, nostalgia, solidão, tristeza, desgosto e desânimo. Estas emoções e sentimentos são oscilantes e após uma primeira fase mais crítica começam a aparecer emoções e sentimentos mais positivos, que estão associados à superação de dificuldades e a perceberem oportunidades nas situações vividas. Aí surgem referências ao orgulho, calma, alegria, esperança, bem-estar, chegando alguns estudantes a ter afirmações relativas a emoções mais intensas como felicidade e euforia. No que respeita ao reconhecimento de competências emocionais presentes nessas narrativas, salienta-se a expressão de emoções, a autorregulação, autoestima, a autoconsciência, a empatia e gestão de relações. Identificamos, ainda, a necessidade de desenvolvimento a nível emocional, nomeadamente na expressão de emoções e de afetos e na regulação de ansiedade e da impulsividade.

Numa análise mais detalhada, emergiram dos dados 4 dimensões, a saber: dificuldades, emoções, estratégias de autorregulação e competências emocionais desenvolvidas. Em cada narrativa procurámos identificar a presença dessas dimensões, sem desconstruir a sequência do discurso, de forma a não perder as relações de significado estabelecidas pelos estudantes. Deste modo, foi possível perceber as conexões que os estudantes faziam e, a partir dessas relações identificadas pelos próprios, interpretar os dados à luz de dois eixos temáticos principais: 1) a relação entre dificuldades, emoções associadas e estratégias de autorregulação; 2) a relação entre competências emocionais e as experiências que se constituíram como oportunidades de aprendizagem.

#### ***4.1. Dificuldades, emoções associadas e estratégias de autorregulação***

No que respeita às narrativas redigidas pelos estudantes sobre a pandemia, escolhemos apresentar e refletir sobre alguns excertos nos quais é mais clara a reflexão sobre dificuldades sentidas pelos estudantes relativas ao período de confinamento e sobre suas estratégias de (auto)regulação.

De entre as dificuldades sentidas, destacam-se questões relativas ao isolamento e ao sentimento de perda a nível académico e afetivo, tendo essa perda sido agravada pelo que, em substituição, constituiu um acréscimo de stress e de ansiedade e medo da incerteza:

*As nossas aulas foram interrompidas por uma situação atípica, e durante algum tempo senti-me completamente perdida em relação ao que fazer nesta unidade curricular, para dizer a verdade em relação a praticamente todas, onde deveria procurar informação sobre a competência que queria ver desenvolvida, a minha diferença de idade em relação aos meus colegas e a minha vida com uma realidade diferente faz com que não tenha relações que noutras circunstâncias seriam normais, portanto senti-me perdida e isolada. (Alana, N9)*

*Uma das medidas tomadas, e a que mais me afeta, foi o encerramento da faculdade. Compreendo que essa medida foi tomada para manter a segurança de todos e aceito-a. Mas esta situação remete-me para um misto de emoções, por um lado, tenho medo porque não temos uma "cura" para o vírus e qualquer pessoa pode ser afetada. Por outro lado, instala-se a ansiedade de ter a vida, tanto académica como pessoal em "standby", pois não é seguro sair de casa e só de pensar em ficar fechada em casa é surreal. (Alice, N1)*

*Porém este isolamento específico tirou-me muita coisa, tirou-me a minha namorada, as minhas amigas, os trabalhos de grupo na biblioteca que era mais um convívio do que um trabalho árduo, tirou-me o "trabalho de campo" de Seminário que eu adorava e no fim da investigação, tirávamos sempre um tempo para ir passear pelo local,*

*conhecer melhor Lisboa, conviver um pouco, tirou-me as horas de almoço a apanhar sol junto ao lago da faculdade, os passeios por Lisboa e pelo shopping. Senti muita falta da minha cidade (Abrantes) enquanto ficava por Lisboa. (...) Todos os dias vejo a percentagem de aumento de vítimas do Covid-19 com a esperança que esteja a diminuir e rezo para que encerrem as aulas. Este método não é produtivo para nenhum aluno, o trabalho dobrou e eu só consigo limitar-me a cumprir prazos. Só. Pensava que quando a quarentena começasse iriam optar por adiar as aulas até ao próximo ano letivo, mas para meu desgosto decidiram cumprir aulas síncronas sem se darem conta que nos estão a tirar parte da experiência universitária e a substituí-la por montes de trabalho exaustivo e aulas virtuais onde metade dos professores não sabem trabalhar. (Brenda, N2)*

*Para muitos é apenas ficar uns dias em casa, para nós estudantes, e falo no meu caso, são prazos de trabalhos apertados, cancelamento de reuniões relacionada com trabalhos importantes, sentir que não vamos conseguir manter os nossos resultados no final do semestre, mas pior ainda, não saber quando poderemos voltar à normalidade. Não saber quando iremos voltar à nossa rotina, quando poderemos sair à rua sem medos, beber café com os amigos, estar com a família, voltar a fazer o que sempre fizemos sem receio é o que mais confusão me faz. (Alice, N1)*

*Talvez esteja relacionado com o estado de emergência e a incerteza do que irá acontecer amanhã que me tem provocado uma grande ansiedade manifestando-se de diferentes formas, ora fico deprimida e não consigo fazer nada, ora estou cheia de energia e otimismo e sinto que consigo fazer e superar tudo isto. (Alana, N5)*

De modo particular, a situação de alunos Erasmus trouxe dificuldades acrescidas, pois alguns ficaram retidos em Portugal sem poder voltar a suas casas de família, sem ter o conforto afetivo daqueles que lhes são mais próximos, instigando uma constante preocupação:

*Con todo esto que está pasando sobre la pandemia, es normal tener miedo a que puedan enfermar miembros de tu familia. Yo estoy en Lisboa, y toda mi familia está en España. Cada día siento miedo a que pueda tocarle a alguien de mi familia esta enfermedad, y sobretodo siento mucho miedo por mis abuelos. Son personas mayores y son un grupo de riesgo. Por eso, tengo terror a qué pueda perderlos y que yo esté fuera de mi país. No me gusta pensar en esto porque me puedo llegar a sentir culpable y egoísta de haber venido a vivir esta experiencia. (Carmo, N1)*

*Este día [22 de marzo] comenzó siendo un día normal, con las emociones muy neutras y estables. Por la noche tuve una discusión con una persona muy importante para mí. Fue por un chat puesto que yo estoy en Lisboa y él en España. Fue y aún es un tema muy complicado de resolver a nivel emocional. Sentí cabreo, decepción, pena y rabia. Todo esto lo sentí conmigo misma porque yo tuve la culpa de todo, por lo tanto sentí muchísima ansiedad de no saber gestionar la situación. Día a día me convenceo de que debo apartar un poquito ese tema de mi mente y volver a retomarlo cuando sea posible solucionarlo cara a cara con la persona que lo tengo. (Diana, N1)*

No que respeita a estratégias de regulação, algumas foram induzidas pela própria unidade curricular e suas propostas, outras foram desenvolvidas pelos próprios estudantes. Não obstante, inicialmente, o choque da situação induziu uma desorientação inicial, emoções de ansiedade e angústia e as estratégias utilizadas foram respostas seletivas de evitamento e inércia, mas também de concentração obsessiva na situação e de procura de informação (Gross, 2015):

*Esta semana tem sido particularmente estranha, as notícias do Covid-19 começam a deixar-me alarmada e preocupada com as previsões para o nosso país e as notícias que chegam de fora. (...) senti um grande vazio, ansiedade e desorientação, não que me faltem coisas para fazer em casa, mas pelo futuro que nos espera que não sabemos como será. (Alana, N1)*

*Escrevo esta reflexão como forma de relatar como foi a minha experiência, o que vivi e senti durante os meus quase três meses de distanciamento social. Gostaria de começar por dizer, que no início foi um pouco difícil assimilar o que realmente estava a acontecer, não pelo facto de duvidar da seriedade do vírus e da sua capacidade de propagação. Mas pelo simples facto de nunca sequer ter pensado que isto poderia acontecer alguma vez na minha vida, pois ao parar para pensar, isto tudo parece uma história dos filmes que eu costumo ver. Quando foi declarado o estado de emergência, e tivemos de deixar de ir à faculdade, de estar com a pessoa que amo, com os meus familiares, ou simplesmente ir comer um gelado ao jardim à hora que me apetecia, foi difícil de assimilar. No primeiro mês, apesar de não sentir ansiedade para sair à rua, e de aparentemente não ter experienciado nenhum sentimento negativo sobre o distanciamento, eu não conseguia fazer nada para além de passar os dias deitada. Não me senti mal psicologicamente, nem angustiada, simplesmente não tinha qualquer tipo de motivação para fazer absolutamente nada. Acabei por trocar o dia pela noite e, por isso, passava as noites acordadas e o dia sonolenta e lá acabava por dormir 4/5 horas para conseguir descansar o bocadinho que fosse. Confesso que até agora não percebi o porquê de isto ter acontecido mas na altura não relutei contra isso, deixei que o meu corpo e a minha mente fizesse aquilo que eles sentiam que era o melhor para eles naquele momento. (Camila, N1)*

*Entre não poder sair de casa, as notícias diárias em relação ao Covid-19, os trabalhos da faculdade e as aulas online confesso que bater com a cabeça nas paredes já estive mais longe dos meus planos. (...) tem sido inevitável estar preocupada com este assunto, e tem sido muito complicado gerir todos os trabalhos que são pedidos para fazer neste tempo em que não é possível haver aulas presenciais. Confesso que os primeiros dias foram difíceis no que toca minha à ansiedade. Ver as notícias assustava-me, andava o dia todo a pensar no mesmo e sempre preocupada com os meus familiares que pertencem ao grupo de maior risco. Conseguir dormir a horas decentes era impensável e ficava acordada até às 5 da manhã só a pensar, e a pensar... A minha alimentação estava “um pouco por todo o lado” e sem grandes horários. (Débora, N1)*

*É tudo muito confuso e sobretudo incerto e provoca um nível de ansiedade que nunca tinha experimentado, ao ponto de interferir com o sono. O cérebro diz-me que tenho milhentas coisas para fazer, entre trabalhos para a faculdade e tarefas de casa, apoio às minhas filhas que também estudam, neste momento em casa, e contribuir para o bom ambiente vivido em casa uma vez que estamos todos confinados a ela, o corpo diz-me que quer ficar quieto, em silêncio. Fiquei assim durante alguns dias... Li o livro de Goleman et al., Inteligência Emocional: Empatia. (Alana, N4)*

Numa fase posterior, os alunos conseguiram modificar a sua estratégia no sentido de redirecionar a sua atenção, de mudar cognitivamente a sua perceção da situação e de modular a sua resposta através de rotinas saudáveis, o que favoreceu o desenvolvimento das suas competências emocionais, nomeadamente na área motivacional e na autoestima e aceitação de si próprios. No caso concreto das alunas mencionadas, referem:

*Com o passar do tempo, isso mudou, passei a ir dormir a horas e a acordar às 7h da manhã todos os dias, passei a sentir-me bem comigo mesma e a criar motivação para as coisas que durante um mês não tinha conseguido fazer. Quando isso aconteceu, foi a melhor fase da minha quarentena, pois sentia-me feliz e bem comigo mesma, passei a cuidar, dar mais atenção a mim mesma e a mimar-me, o que querendo ou não, deu-me mais forças para continuar assim no resto da quarentena. Bem, o que eu refleti e concluí disto tudo foi que é importante respeitarmo-nos e às nossas emoções. Há dias bons e dias maus, e está tudo bem. Sei que há alturas em que mesmo quando estamos mais em baixo é necessário puxarmos por nós e continuarmos firmes, no entanto, acho que ceder às vezes é importante para que mais para a frente possamos reerguer-nos mais fortes. (Camila, N1)*

*Tomei a decisão de criar uma rotina e fazer um plano diário, para sentir que sou mais produtiva e para evitar procrastinar, isto é, ver filmes o dia todo no sofá. Todos os dias acordo por volta das 10:45 e faço exercício em casa, um pequeno treino de 16 minutos mas que me faz sentir muito melhor para continuar o dia; de seguida*



*preparo-me como se fosse sair de casa (tomo um banho, visto uma roupa confortável que não seja o pijama e preparo o meu almoço), verifico a minha lista de tarefas de trabalhos da faculdade para o dia, e levo o meu computador, cadernos e agenda para a sala, de modo a servir de escritório e assim poder distanciar o meu espaço de lazer (quarto) e o de trabalho (sala). Quando termino o que tenho para fazer automaticamente sinto-me mais leve e como se tivesse o dever cumprido, então aí, posso ir ver um filme, uma série ou até experimentar receitas novas (tenho feito bastantes bolos). Aproveito para falar com os meus amigos por videochamada, visto que estamos todos na mesma situação e uma atividade que descobri que me relaxa bastante é pintar. Encontrei por casa um livro de mandalas para colorir e passo horas naquilo. Em suma, acho que a partir de agora vou conseguir lidar muito melhor com os dias que se seguem, que não serão poucos, mas que no fim tudo vai compensar e todos juntos vamos ultrapassar esta fase menos boa. (Débora, N1)*

*Finalmente resolvi acordar para a vida, desafiada pela minha filha mais velha voltei a fazer jogging, primeiro fico exausta, depois de um duche sinto-me com energia para mover qualquer coisa, tenho também intensificado os exercícios de mindfulness que me ajudam na concentração e no afastamento de pensamentos negativos, espero que a partir de agora consiga uma nova rotina concentrada no que realmente é importante neste momento, resignando-me a uma nova realidade, espero que temporária... (Alana, N4)*

Outros estudantes relatam, no mesmo sentido, estratégias de modulação de resposta perante a situação de *stress*, nas quais se destaca o exercício físico, o relaxamento, o cuidar de si próprio, a relação afetiva com terceiros. Outros, ainda, mencionam outro tipo de estratégias focadas nos antecedentes, dirigindo a atenção por concentração em algumas tarefas e distraíndo a atenção em relação à situação da pandemia, com consequências positivas na sua autoestima (Gross, 2015):

*Em relação ao sair de casa, fi-lo com o intuito de passear mais a minha cadela, fazer um pouco de exercício e apanhar sol. Esta estratégia ajudou-me no sentido em que consegui tirar um tempo para mim, longe de todos os mil trabalhos em atraso que me causavam bastante stress e ansiedade. (...) considero que tirar este tempo me fez muito bem para diminuir o nível de stress acumulado e cuidar um pouco mais de mim. (...). Comecei por fazer Videochamada com as minhas amigas com o objetivo de realizarmos em conjunto trabalhos académicos, porém, posteriormente, resolvi começar a fazer o mesmo por lazer, como ver um filme, conversar, etc. Considero este método bastante essencial quando se quer aumentar a autoestima pois permite-nos conversar com outras pessoas para que não nos sintamos sós, especialmente em tempo de quarentena. A solidão é muitas vezes a minha maior inimiga pois, apesar de me sentir bem por vezes, quando é demais consome-me de uma maneira que só quem se encontra numa situação semelhante compreende. (Brenda, N1)*

*Graças ao Projeto Pessoal, considero que tenho andado um pouco mais calma pois comprometi-me a realizar certas atividades que me têm mantido distraída e distante de toda a situação atual. (Brenda, N5)*

Nestas circunstâncias excepcionais e tendo em conta que era uma situação geral, envolvendo todos num processo comum, alguns preocuparam-se em propor atividades para os colegas, a fim de proporcionar momentos de experiência pessoal de partilha e de autoconhecimento e autorregulação:

*Gracias a estas reflexiones, he pensado en proponer una actividad en el foro de clase sobre el duelo, para que todos sepamos detectar lo que es el duelo y cuáles son sus fases. (Carmo, N1)*

*Experimentei o mindfulness, é muito complicado fazer este exercício em minha casa, somos cinco pessoas e a casa é pequena. No entanto penso que consegui fazer bem, utilizei a sugestão da colega Alexandra, quando termino é como se voltasse de outra dimensão para a realidade. (Alana, N3)*

#### **4.2. Oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento de competências emocionais**

Apresentamos agora excertos de narrativas redigidas nos quais é mais clara a relação identificada pelos estudantes entre a experiência de confinamento compulsivo e o desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente de competências emocionais, ao nível do autoconhecimento, da consciência social, da autorregulação e da gestão de relacionamentos.

Para alguns estudantes o confinamento impeliu ao ensaio de estratégias pouco usuais e o desenvolvimento de algumas competências a que se tinham proposto nos seus projetos individuais:

*Acho que relativamente ao facto de me expor e ter de intervir perante um grupo de pessoas, tem sido das coisas que mais tenho conseguido trabalhar, ainda que, neste momento de pandemia em que nos encontramos, as intervenções que faço são protegidas pelo computador e não presencialmente. (Bianca, N1)*

*Estou em casa (...) trabalho numa creche, mas diariamente envio ideias de atividades para os pais fazerem com os filhos. Hoje foi dia de reunião [de equipa, via zoom] e uma das minhas colegas sugeriu que quem quisesse "embelezar" os seus vídeos com animações ou música enviasse para ela, pois faria a sua edição. (...) mas, porque não explicar como se faz uma vez que todas têm condições e tempo para isso? Eu intervirm e expliquei que bastava utilizar o editor de vídeo do computador ou utilizar uma das aplicações disponíveis na web. (...) penso que [foi] mais simpático ensinar as colegas que não sabem, contribuindo para que estas também evoluam no desenvolvimento das suas competências (...) consegui pôr-me no lugar do outro, das minhas colegas que não sabem como se faz a edição dos vídeos e que talvez gostassem de aprender... (Alana, N3)*

*Está siendo un día [10 de abril] de "hermaneo". Esto quiere decir que todas las niñas del piso nos ayudamos mutuamente en todo momento, hacemos cosas en común como puede ser la comida y las actividades de aula. (Diana, N1)*

A maioria dos estudantes consegue ver nesta situação vantagens, apesar de todas as dificuldades e de preferirem que o semestre tivesse ocorrido de outro modo, esta terá sido uma oportunidade de encontro consigo mesmo, de reflexão sobre o sentido da vida e de valorização do que é importante:

*Decidi escrever, agora que estamos a voltar ao normal aos poucos, como é que tem sido a minha experiência em relação ao desconfinamento e como é que a minha ansiedade se tem comportado nestes últimos meses. Posto isto, e por ser um pessoa que pensa muito nas coisas, e se preocupa bastante no geral, com tudo, o confinamento não foi a coisa mais fácil pela qual tive de passar, uma vez que tive de aprender de uma maneira quase como obrigatória a estar mais sozinha e a saber aproveitar a minha companhia, porque acho que às vezes estamos tão habituados a estarmos rodeados pelos nossos amigos e família, e tentamos evitar fazer certo tipo de coisas sozinhos, que nos esquecemos que conseguimos, muitas vezes, ser a nossa melhor companhia. (...) e pude realmente perceber o significado de "nós somos a nossa melhor companhia"; sinto que cresci mais nestes últimos três meses do que num ano inteiro, porque me foquei nas coisas que eu gosto de fazer, trabalhei para mim e esforcei-me para me sentir bem. Sin embargo, estoy muy contenta porque he conocido a mis compañeras de piso que sé que serán unas amistades que perdurarán. (Débora, N2)*

*Estoy aprendiendo y reflexionando mucho sobre esta cuarentena. He aprendido que no puedes dejar para otro día lo que quieres hacer, que tenemos que valorar los pequeños detalles y disfrutar de los días al máximo. Espero que pueda disfrutar aunque sea en el mes de junio de Portugal, poder viajar y exprimir el mes al máximo. (Carmo, N2)*

*É sem dúvidas uma nova experiência que terei que arcar sem muita opção de escolha. Claro que preferia que tudo estivesse normal e que as aulas continuassem a ser realizadas como era previsto, porém eu tento olhar esta situação de uma forma mais positiva (o quanto possível). Esta situação é vantajosa a meu ver a nível pessoal, pois exige muito mais de cada um de nós, no que diz respeito a necessidade (mais do que nunca) de sabermos enquanto estudantes, gerir o nosso tempo e atividades, fazendo com que crescamos como indivíduos e futuros profissionais. (Carmelita, N1)*

Há também quem relate aprendizagens emocionais de autorregulação da ansiedade, pela aprendizagem de estratégias de modulação, através de exercícios de meditação.

*Faço anos daqui 4 dias, e confesso que é difícil fazer anos em quarentena, mas estou animada na mesma! No outro dia tive uma discussão em casa e a minha ansiedade piorou, mas consegui controlar bastante bem, com alguns exercícios de respiração e concentração, por isso estou orgulhosa. (Débora, N3)*

*Empezaré a hablar de mi gran descubrimiento en esta asignatura: el mindfulness. Nunca antes había hecho mindfulness, y más, no sabía de que trataba ni qué beneficios tiene. Ahora que la he practicado, he encontrado una mejoría a la hora de canalizar mis emociones. Me ha ayudado mucho a controlar el estrés y la ansiedad, porque antes solía tener muy altos los niveles de estrés, y por consecuencia de este, tenía pequeños ataques de ansiedad. Ahora, gracias al mindfulness y algunos consejos que explicaron mis compañeros en el aula de estrés y ansiedad, lo controlo mucho mejor y evito que se den situaciones de este tipo. Para reducir mi ansiedad y todas las emociones negativas he recurrido a la meditación antes de ir a dormir y también estoy aprendiendo a darle la importancia que de verdad se merecen. (Diana, N2)*

*Durante a meditação sinto-me bem e penso que consigo atingir a calma pretendida durante alguns minutos. (Alana, N5)*

Com o desconfinamento novas readaptações têm de ser feitas, regressam os medos, mas também as esperanças e, sobretudo, a confiança de que se sai enriquecido destas experiências, mais focado nos seus objetivos e bem-estar:

*Agora que as coisas estão a voltar aos poucos ao normal, é assustador, porque para mim é muito difícil abstrair-me do medo que tenho do vírus, pois moro com uma pessoa que pertence ao grupo de risco, e sinto que ainda vai demorar muito tempo para que consiga descontraír um bocado e não estar sempre preocupada com tudo. No entanto, aos poucos sei que as coisas vão melhorar, e vamos ter a nossa vida de volta. Mas uma coisa é certa, saio desta experiência uma pessoa muito mais crescida, com os pés bem assentes na terra e mais objetivos para o futuro. Preocupo-me mais comigo e com o meu bem-estar, por isso, nem tudo nesta situação foi mau. (Débora, N2)*

*No entanto resta-nos esperar, manter a fé e pensar positivo. Acreditar que VAI FICAR TUDO BEM! (Alice, N1)*

A identificação, reconhecimento e desenvolvimento de competências emocionais foi uma realidade exequível, bem patente nas narrativas por nós analisadas. Salientamos, ao nível da autoconsciência, um maior conhecimento de si próprios; ao nível da consciência social, um acréscimo de atenção empática; ao nível da autorregulação, a experimentação de estratégias diversificadas; e ao nível da regulação de relacionamentos, a prioridade dada à colaboração, para o bem comum.

Em suma, estes estudantes, futuros profissionais de educação e formação, sentiram e valorizaram a importância de trabalhar o campo emocional, no dia-a-dia, de forma agora mais consciente e atenta, tendo também ficado munidos de ferramentas (as quais podem ir aprimorando), que lhes serão úteis ao longo da vida.

## 5. Discussão e conclusões

Os estudantes que participaram nesta investigação são críticos em relação a questões de justiça criadas por estas circunstâncias adversas, percebendo os seus direitos ameaçados, enquanto estudantes e cidadãos, nomeadamente os de participação ativa na comunidade escolar. São, no entanto, pouco críticos em relação a questões de desigualdade social. Não deixam, porém, de denunciar restrições nas oportunidades que normalmente lhes são oferecidas pelo envolvimento na escola, ao nível da intensificação de relações com colegas e docentes, que tantas vezes acontecem de modo informal nos espaços fora da sala de aula. Restrições ampliadas fora da universidade, pela ausência de espaços de convívio em outros contextos sociais e culturais. Repentinamente confinados nos seus habitats familiares (ou residências universitárias), alguns impedidos de regressar aos seus países de origem (quando estavam a iniciar seus processos de mobilidade Erasmus), começam por sentir intensamente emoções como o medo, a ansiedade, a tristeza, a angústia, o desânimo, o torpor, que com o tempo se ampliam para outras emoções, como a nostalgia, saudade, solidão.

Às dificuldades com a mudança, num primeiro embate com a adaptação, dificuldades também dos professores e das escolas à mesma situação, acrescem dificuldades de aceder a recursos como a internet, dificuldades financeiras e preocupações a nível da saúde, consigo próprios, com familiares e amigos. Dificuldades sentidas de modos distintos consoante as suas circunstâncias pessoais e formas próprias de lidar com as adversidades. Muitos, no entanto, conseguiram conscientemente estar atentos às expressões emocionais, nomeadamente àquilo que sentiam e como se expressavam, através das monitorizações sistemáticas dos seus projetos individuais e consequentes adaptações das estratégias em uso, por forma a superar as dificuldades, progressivamente (Gross, 2015). Este processo passou pelas auto-observações, registos com descrições de situações e consequentes reflexões.

Deste modo, cada estudante foi (e/ou está ainda), ao seu ritmo, experienciando diversificadas formas de regulação emocional, quer pela criação de rotinas de trabalho e de lazer, pelo apoio nas suas redes relacionais, o investirem nos estudos e, gradualmente, foram percebendo esta situação de crise como uma oportunidade para aprofundar o autoconhecimento e desenvolver aprendizagens diversas, nomeadamente de autorregulação. Ou seja, encontraram motivação para definir, implementar, avaliar e rever os seus objetivos e estratégias, operacionalizando respostas emocionais, para levarem avante os objetivos a que se propuseram nos seus projetos individuais (Batista e Noronha, 2018). A nível emocional começaram a sentir orgulho em si próprios, aumentando sua autoestima, a esperança no futuro e, principalmente, o bem-estar (Quoidback et al., 2010; Livingstone e Srivastava, 2012). Desejam, ainda, assim, voltar à escola, ao convívio, à vivência em ambiente universitário, anseiam pelo fim da pandemia e pela liberdade que lhes foi sonhada durante este período.

Por seu lado as escolas precisam aprender, com esta experiência, a encontrar caminhos mais inclusivos, de maior equidade, encontrando soluções diversificadas para estudantes com problemas imprevistos e também eles diversos, acompanhando-os de perto, mesmo que a distância, procurando apoiar cada um, na superação das suas dificuldades e no aprofundamento dos seus projetos e das suas aprendizagens. Unidos por um sentimento de pertença, trabalhando juntos para superar os problemas. Enfrentando estes, unidos por um sentimento de pertença e colaboração (Echeita, 2020). Procurando que todos, sem

exceção, participem nos processos e tenham sucesso nos resultados alcançados. Não desistindo da sua missão de formar, investigar e contribuir para o desenvolvimento das comunidades e sociedade em geral, precisam estar disponíveis e abertas para responder com flexibilidade a circunstâncias excepcionais, criando medidas também excepcionais, mas que se poderão tornar comuns no futuro, com proveito para todos. E retomando, logo que possível, os espaços de encontro, de debate, de produção, não para fazer exatamente o mesmo, mas para fazer melhor, sempre e cada vez mais e melhor, no sentido de uma maior justiça social e bem comum.

## Referências

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2019). *O homem ao espelho. Apontamento dos anos 1940*. Pedro & João Editores.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Batista, H. H. e Noronha, A. P. (2018). Instrumentos de autorregulação emocional: Uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 389-398.  
<https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.15643.12>
- Bauman, B. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Baxter Magolda, M. (2002). Helping students to make their way to adulthood: Good company for the journey. *About Campus*, 6(6), 2-9.
- Bolívar, A. e Domingo, J. (2006). Biographical-narrative research in Iberoamerica: Areas of development and the current situation. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-41.  
<https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 421-434). Sage Publications.
- Clandinin, D. J. e Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- CNE. (2019). *O estado da educação 2018*. CNE.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Temas e Debates.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Temas e Debates.
- de Rivera, J. e Paez, D. (2007). Emotional climate, human security, and cultures of peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 233-253. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00506.x>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Gonzalez, S. P. (2020). *Youth and Covid-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being-survey report 2020*. International Labor Organization (ILO).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.  
<https://doi.org/10.1037/e538982004-001>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.  
<https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>

- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the Importance of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Livingstone K. M. e Srivastava, S. (2012). Up regulating positive emotions in everyday life: strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46(5), 504-516. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.009>
- Maia, B. R. e Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da Covid-19. *Estudos de Psicologia*, 37, e200067. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Oliveira, V. M. e Navega, F. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Peres, P. (2020). Covid-19 e a luta pela sobrevivência. Governação, IES, docentes e estudantes, *Ensino Superior*, 68, 26-29.
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M. e Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 368-373. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.048>
- Salovey, P. e Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schneider, T., Lyons, J. e Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.460>
- World Health Organization-WHO. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the Covid-19 outbreak*. WHO.

## Financiamento

Este trabalho é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020. Referência UIDB/04107/2020.

## Breve CV dos autores

### Catarina Sobral

Professora auxiliar convidada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), investigadora colaboradora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento, Educação e Formação (UIDEF), com doutoramento em Educação na especialidade de formação de professores e mestrado em Ciências da Educação na especialidade de teoria e desenvolvimento curricular, tendo trabalhado como educadora de infância durante onze anos. Interesses de investigação: educação de infância, educação emocional e inclusiva,

investigação-ação, colaboração, desenvolvimento profissional e mediação socioeducativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4017-5481>. Email: [cmsobral@ie.ulisboa.pt](mailto:cmsobral@ie.ulisboa.pt)

**Ana Paula Caetano**

Professora associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), investigadora integrada da Unidade de Investigação e Desenvolvimento, Educação e Formação (UIDEF), com doutoramento e mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Coordena o doutoramento em educação, especialidade em educação e supervisão de docentes, e o mestrado em educação e formação: desenvolvimento social e cultural. Investiga temas relacionados com a formação de professores, a cidadania, a educação superior, entre outros. Com publicações nacionais e internacionais em revistas e livros da especialidade, a saber: a formação ética dos docentes, a mediação socioeducativa, a educação intercultural e emocional, a inclusão educativa e a educação artística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>. Email: [apcaetano@ie.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@ie.ulisboa.pt)